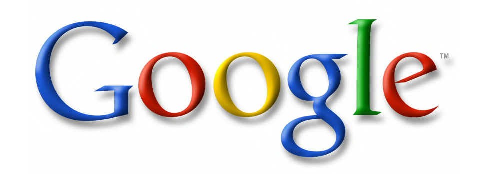
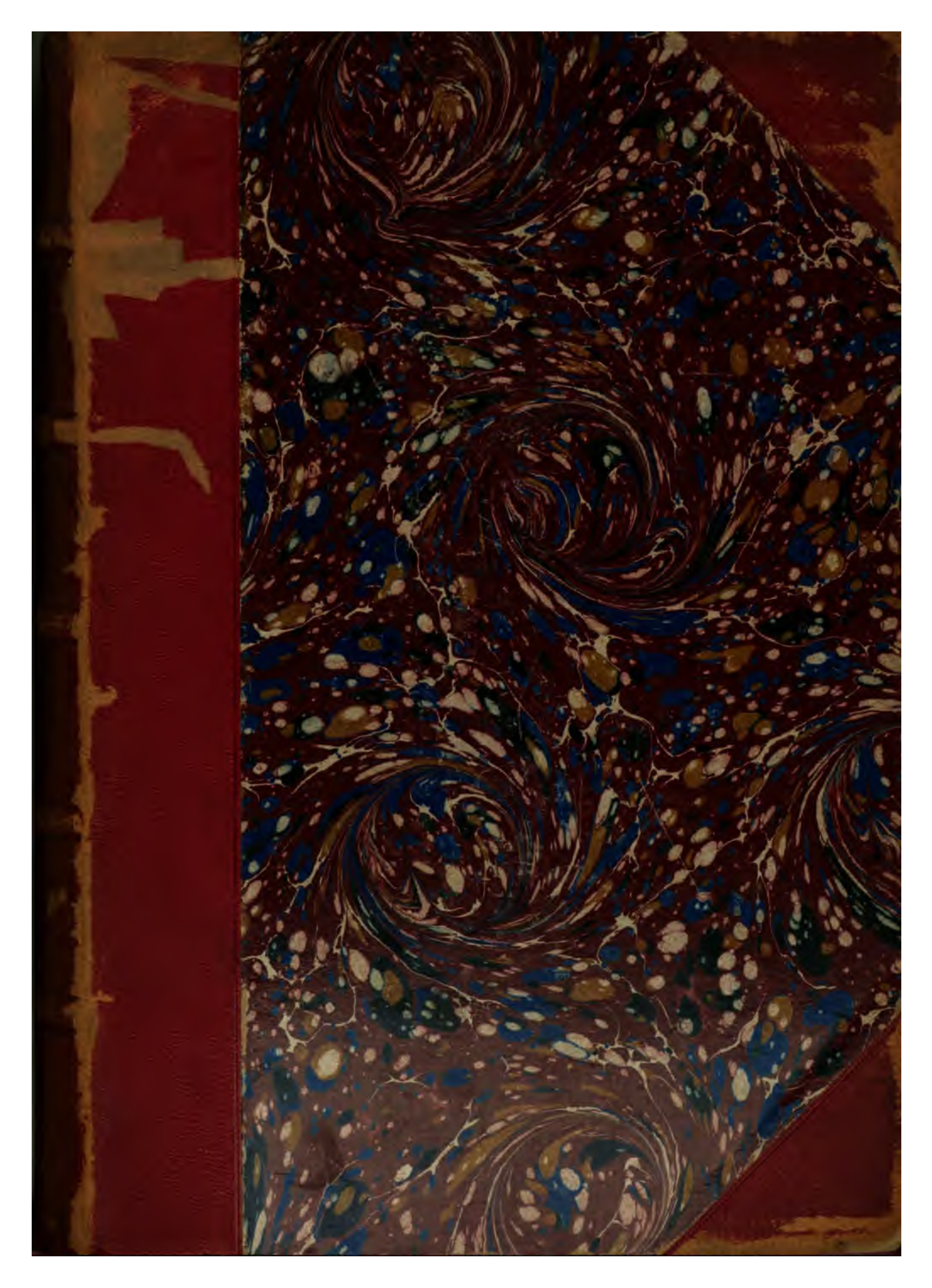
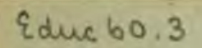







SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
VE RI TAS
CHRISTO ET ECCLESIAE

Enzyklopädisches Handbuch

der

Erziehungskunde.

Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern

herausgegeben von

Dr. Joseph Loos,
k. k. Landesschulinspektor in Linz.

Mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen.

II. BAND
[M—Z]

Wien und Leipzig, 1908.
Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

K. u. K. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

M.

Mädchenerziehung. *A.* Geschichte. Was das Haus für die Erziehung seiner Töchter im Altertum und Mittelalter tat, blieb dem einzelnen überlassen, der Staat, die Öffentlichkeit kümmerte sich nicht darum. Und wenn auch die Kirche im Mittelalter in einzelnen Klosterschulen Töchtern hervorragender Familien Unterricht und Erziehung zu teil werden ließ, wenn auch infolge der kräftigen Anstöße des Humanismus und der Reformation einige wenige Städte sich zur Gründung von Schulen für die weibliche Jugend herbeiließen, so ist doch erst seit dem 19. Jahrhundert die öffentliche Erziehung für Mädchen in Schulen eingerichtet worden. Wie alles Unterrichtswesen, ist auch die Mädchenschule aus der Privatschule herausgewachsen; 1802 wurde die erste in Hannover, 1803 in Frankfurt a. M. errichtet. Nicht der Staat, sondern die Städte nahmen sich zuerst mit dem wachsenden Bildungsbedürfnis der Frauen (siehe Frauenbildung) der Schulerziehung des weiblichen Geschlechtes an. Die Mädchenerziehung in der Volksschule ging, weil der der Knaben gleich, nach einem festen Plan, aber diejenige der höheren Mädchenschulen war in den ersten Jahrzehnten ganz der Willkür der einzelnen Leiter unterworfen. Die meisten Schulen ahmten die humanistisch-sprachliche Gelehrtenbildung der Gymnasien nach, um sich dadurch einen besonderen Grad von Wichtigkeit beizulegen; die Privatschulen dagegen, aus materiellen Gründen meist auf die Gunst des Publikums angewiesen, mußten den buntschekkigen Wünschen desselben nachkommen und die billigsten Lehrkräfte heranziehen, so daß Schulzeit, Bildungsstoffe, Lehrbücher, Lehrziele überall verschieden waren, eine Verwirrung, die noch bis in die letzten Tage hineinreicht. Das dringende Bedürfnis nach einigermaßen einheitlicher Organisation und Festlegung des Charakters der Mädchenschule als einer höheren Bildungsanstalt führte aus freiem persönlichen Interesse eine Anzahl hervorragender Mädchenschulpädagogen im Jahre 1872 zu einer ersten Versammlung nach Weimar. Die Annahme der damals gefaßten Bestimmungen bezeichnet die Geburt der modernen höheren Mädchenschule, als einer höheren Lehranstalt, die dem weiblichen Geschlecht eine eigenartige Bildung, nach Umfang und Inhalt, nach Grundlage und Ziel von der männlichen verschieden, zu vermitteln hat. Nach ministeriellen Bestimmungen von 1894 ist diese leider in Preußen nur neunklassig, umfaßt aber in den übrigen deutschen Landen meist zehn Schuljahre, für sie ein Vorteil, da gerade das 16. Lebensjahr dasjenige ist, in dem sich das Mädchen zu einer Reife entwickelt, bei der sie eine höhere, wissenschaftliche Betrachtungsweise der Dinge gestattet.

B. Häusliche Erziehung. Die eigentliche Erziehungsstätte der Jugend ist nicht die Schule, sondern die Familie, für das Mädchen insbesondere. Hier sind durch natürliche Bande dem Kinde die höchsten Autoritäten, Vater und Mutter, geschenkt und nicht durch Gebote aufgedrängt; der Familie sind Zucht, Ordnung, Sitte nicht Gesetze und schriftliche Verordnungen, Buchstaben, die den Geist töten, sondern

der Pulsschlag ihres Lebens; sie ist ferner die kleinste Gemeinde, die vom Anfang an die körperlichen Zustände, aber auch die geistigen Regungen aufkeimen sieht. Ist der Vater das Haupt der Hausgemeinde, der Gesetz und Willen bestimmt, so ist die Mutter Lebensspenderin und Bildnerin; sie trägt die einzelnen Steine zusammen und fügt sie zum kunstvollen Bau der Erziehung; sie führt Willen und Gesetz aus; sie hat die unmittelbare Aufsicht und den veredelnden Umgang; als Hüterin der Sitte des Hauses, als Pflegerin des nationalen Geistes, des Schönen und der Religiosität am Hausaltar, als sich selbstverleugnende Gehilfin des Vaters wird sie das vollkommenste Vorbild der Kinder, besonders der Mädchen. Wie die Mutter lebt und liebt, schafft und sorgt, wie sie durch edle Sitte den Ton des Hauses stimmt und ihm Sonnenschein schenkt: geradeso ahmt es die weibliche Jugend nach. Mütter, gebildet an Kopf und Herz, müssen unsere Töchter haben, denn durch jene empfangen sie das Beste, was sie einst brauchen. Aber nicht nur für Charakter und Gemüt ist die Familie die Elementarschule des Mädchens, sondern auch in unterrichtlicher Beziehung. Die Übung der Hand mit Nadel und Schere, mit Zeichenstift und dem die Phantasie bildenden Spielzeug, die Übung der Sinne, besonders des Auges, Ohres und Tastsinnes, der richtige und reine Gebrauch der Sprach- und Atmungswerkzeuge kann nicht früh genug anfangen: sie fällt der Erziehungspflicht des Hauses zu. Die Pflege der grundlegenden Interessen für Menschen, Tiere, Pflanzen, Naturerscheinungen hat in der Familie zu beginnen, nicht minder die verständige Leitung der Phantasie bei Beschäftigung und Spiel, die Überwachung des ersten Umganges mit Spielgenossen und des Gebrauches der Jugendlektüre, ganz besonders aber die Einführung in die lebenswarme Gemeinschaft mit Gott. — Die Pflege der Gesundheit, Übung und Abhärtung des Körpers fällt der Eltern-, bezw. Muttersorge anheim. — Mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit halte sie Unnatur und Dressur, Auswendiglernerei und Frühreife fern, gönne der Jugend die frohe Jugend und führe sie mit Geduld und Frohsinn den natürlichen Entwicklungsgang. Gilt dies für die Bereicherung des Gedankenkreises mit Vorstellungen durch die frischen empfangsdurstigen Sinne, so noch mehr für die Pflanzung der Interessen an Menschen und Gott. Dazu gehört freilich eine der jeweiligen Bildung des Hauses entsprechende tiefgründige Bildung der Mutter (siehe Frauenbildung).

C. Schulerziehung. I. Unterricht: Wenn neuerdings von einzelnen die Ansicht vertreten wird, nach amerikanischem Muster den Mädchen eine gemeinsame Erziehung (Koëdukation) mit den Knaben in der Schule zu teil werden zu lassen, so bedenkt man einmal nicht, daß amerikanische Verhältnisse nicht deutsche sind. vor allem aber, daß mit dieser Erziehung ein Rückschritt angetreten wird. Nicht in der Uniformierung, sondern in der Differenzierung, nicht in der schablonisierenden Verallgemeinerung, sondern in der Individualisierung, nicht in der Gleichmacherei der Geschlechter, sondern in der besonderen Herausbildung des Männlichen und Weiblichen liegt der Fortschritt. Außerdem zwingt die Psychologie zu besonders geartetem Unterricht für Mädchen, denn sie denken anders als Knaben, phantasieren in lebhafterem Tempo, merken leichter, sind in der Auffassung des Gebotenen rascher, im Vergessen leichter, im Beharren bei schwierigeren Partien des Unterrichts untreuer als Knaben, passen auch wegen ihrer früheren Entwicklung nach der geistigen Reife nicht mit gleichalterigen Knaben zusammen. Ferner sind ihre Interessen mehr auf ästhetische, sprachliche, religiöse Stoffe gerichtet, so daß, damit nicht Einseitigkeit eintritt, auf besondere Art und mit Nachdruck die Interessen der Erfahrung, die Realien, bei ihnen betont werden müssen. Und endlich bestrahlt stets beim Mädchen seine Empfindungsart und das Gefühl den Gegenstand der Beschäftigung, diese teils fördernd, teils hemmend. Somit sind an Lehrstoff, Lehrart und Lehrerpersönlichkeit in Mädchenschulen besondere Anforderungen zu stellen.

1. Der Lehrstoff ist der Vielseitigkeit der Interessen halber aus der Welt der Erfahrung (Geographie, Naturwissenschaften, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen) und des Umganges (Religion, Geschichte, Sprachen, Singen) gleichmäßig auszuwählen. Die Volksschule wird dieser Forderung gerecht, die höhere Mädchenschule in eitler Anlehnung an das Gymnasium noch nicht.

Vielfach sind Französisch und Englisch noch ihre „Spezialität", die ästhetisch-humanistischen Bildungsstoffe ihre Domäne. Das so leicht zu Schwärmerei und Gefühlsseligkeit neigende weibliche Geschlecht bedarf aber, auch wegen seiner hohen Aufgabe (s. Frauenbildung), des klärenden Verstandes und des scharfen Blickes für die Erscheinungen und Aufgaben der Gegenwart. Darum müssen Naturwissenschaften. Mathematik, Rechnen, Geographie weit mehr Berücksichtigung erfahren. Die höhere Mädchenschule ist, den Aufgaben der Frauen entsprechend (siehe Frauenbildung), eine moderne, nationale Bildungsanstalt; Altertum und Fremde dürfen nicht zu großen Raum beanspruchen, in das Heimische, Deutsche, Gegenwärtige muß die volle Vertiefung gehen; nicht in Rom und Athen darf sie wurzeln, sondern in der deutschen Muttererde. Zwei fremde Sprachen sind jetzt in Betrieb, doch zeigt es sich, daß bei der Vielgeschäftigkeit der Mädchen, und weil Raum für die Realien frei gemacht werden muß, nicht alle Schülerinnen das gesteckte Ziel erreichen, nicht zur relativen Beherrschung der Sprachen kommen und diese folglich nach der Schulzeit liegen lassen. Schade um die überflüssige Belastung der Gehirnzellen! Um die Zeit nützlicher anzuwenden und Kräfte zu sparen, wird es sich empfehlen, nur eine fremde Sprache, diese aber gründlich, obligatorisch zu lehren und die andere für kräftige, befähigte Naturen wahlfrei zu machen.

Die Religionsstunde sehe es in Achtung vor der Religiosität nicht auf das Auswendiglernen vieler Stoffe ab, denn auswendig gelernte Verse haben noch niemals Mädchen religiös gemacht, sondern die warmherzige, aber klare Vertiefung in das Walten und Wesen Gottes, in das Leben und Wirken unseres Heilands und großer vorbildlicher biblischer Personen. Der Heiligkeit des Zweckes halber muß das Mädchen nur Stoffe erhalten von tiefem Wert. nicht aber seichte Ware, nur daß sie gewußt werde. Da die Frauen die Trägerinnen der Sitte und Religiosität des Volkes sind. ohne die eine innere Mission nicht möglich ist, so muß das reife Mädchen auf der Oberstufe in der Kirchengeschichte eingehende Unterweisung erhalten über die religiösen Fragen und Aufgaben der Gegenwart, über das kirchliche Gemeindeleben, die sozialen und religiösen Strömungen.

Das Deutsche stelle stets die Vertiefung in die Sprache selbst in den Mittelpunkt; viel weniger Form, mehr Sache und Inhalt! Das Gefühl für Schönheit und Bau der Sprache darf nur an Musterstücken unserer Literatur gewonnen, die Grammatik nie an losgelösten, schematisch von Schulmeisterweisheit zurecht gebauten Sätzen getrieben werden. Auf der oberen Stufe geben uns unsere Klassiker Dramen und größere Dichtungen; das Lesebuch der Mittel- und Unterstufe darf nichts enthalten, was nach Inhalt und Form nicht klassisch genannt werden kann. Stoff der Unterstufe darf nicht länger das mechanische Einüben von Schrift- und Lesezeichen, das Erlernen von Schreiben und Lesen bleiben, sondern wirklich sprachliche Vertiefung in Mustersprachstücke, wobei sich als das Nebensächliche jene mechanische Fertigkeit nebenher ergibt.

Die Geschichte darf nie ein dürres Gerüst in der Manier trockener Leitfäden geben, sondern eingehende, denkende, quellenmäßige Vertiefung in die Geschicke des Volkes. Sie bleibt viel zu lange beim Fremden und im Altertum; sie soll es nur so lange und so weit tun, als zur Allgemeinbildung und zum Verständnis der Gegenwart nötig ist. Deutsche Geschichte muß Hauptsache bleiben, das 19. Jahrhundert unseres Volkes dem Mädchen ganz besonders lebendig werden denn sie hat einst am häuslichen Herd die Flamme der Vaterlandsliebe zu schüren. Geschichte der Fürstengeschlechter und Schlachtengeschichten trete zurück, Kulturgeschichte und die Stellung der Frau in der Entwicklung unseres Volkes sei Hauptsache.

Die Geographie betrachte nicht nur die Oberflächenbeschaffenheit der Erde, sondern auch den Menschen in seiner Abhängigkeit von derselben, wie sie Produkte hervorbringt, die der Mensch ausnützt, wie sie Naturkräfte und Verkehrswege besitzt, die er ausbeutet, so daß des Volkes Beschäftigung und Leben von der Erde bestimmt wird. Von der engsten Heimat gehe sie aus, kehre aber nicht zu spät zu ihr zurück, damit das Vaterland der weiblichen Jugend heimisch und vertraut werde.

Die Natur, die zur steten Betrachtung reizt und dadurch die Sinne schärft und den Kopf mit klaren Vorstellungen erfüllt, die nach ästhetischer und religiöser Seite hin das Gemüt vertieft, die die Heimat dem Menschen lieb macht, muß der weiblichen Jugend so ans Herz wachsen, daß sie dauernd mit ihr in freundschaftlichem Umgange bleibt. Nicht nur aus praktischen, sondern auch aus pädagogischen Gründen müssen Frauen die Natur kennen und lieben, denn sie haben die Kleinen in die heimatliche Flur einzuführen. Darum gerade in Mädchenschulen nicht Bücherwissen und Bilderkenntnisse! Nur Selbsterlebtes, Selbstbeobachtetes, niemals Phrase: in Physik und Chemie nur der Versuch, in Naturgeschichte stets Betrachtung des leibhaftigen Organismus, am liebsten in lebendem Zustand und dabei in erster Linie sein Leben und seine Beziehung zur Mitwelt berücksichtigend.

Dem Rechnen muß ein Anbau der Mathematik angegliedert werden, soll Frauenbildung nicht eine wesentliche Lücke behalten. Was Knaben in Gymnasien und Realschulen bis Untersekunda in Planimetrie und Algebra erfahren, muß auch das Mädchen kennen lernen. Im Rechnen lernen Mädchen die bürgerlichen Rechnungsarten, auf der Oberstufe Flächen- und Körperberechnung und zuletzt die Hauptsachen aus der Wirtschaftslehre: Versicherungswesen, Geldverkehr, Haushaltungskunde.

Weit mehr muß für Ausbildung und Pflege des Körpers durch Turnen, Wanderungen, Spiele (siehe Mollberg: „Bilder aus dem Leben einer Volksschule." Jena 1898), weit mehr für die Erziehung der Sinne und Hände, der Atmungs- und Sprachorgane, weit mehr für die künstlerische Erziehung getan werden.

2. Lehrart. Für denjenigen, der nur Kenntnisse mitteilen will, ist Mädchenunterricht leicht, weil das Mädchen gern und leicht memoriert; wenn es aber auf das denkende Erfassen und Verstehen der Stoffe ankommt, muß er seine Methode sehr geschickt dem Mädchen anzupassen verstehen. Vor allem muß sich jeder Unterricht auf Anschauung gründen, da die weibliche Jugend dem Abstrakten feind ist; Verallgemeinerungen dürfen niemals gegeben, sondern müssen langsam selbst gewonnen werden, weil bei der Beweglichkeit des Geistes das Mädchen vorschnell zu Gesetz, Regel, Begriff eilt, um diese einzuprägen, ohne den Abstraktionsprozeß abzuwarten; der Verbalismus ist in der Mädchenschule der gefährlichste Feind; der Unterricht muß eine saubere Artikulation erfahren, weil beim Mädchen zu leicht Ermüdung und damit Unlustgefühl eintritt; das schnell auffassende Gedächtnis muß durch vielfache und vielseitige Wiederholungen unterstützt werden; um dem mechanischen Einprägen der Unterrichtsresultate Einhalt zu tun, muß das Abfragen des Lehrers zurücktreten, fast nur die selbständige zusammenhängende Rede der Schülerin statthaben; da Fortgang und Erfolg der geistigen Arbeit des Mädchens in besonderem Maße von dem virtuellen Gefühl der Lust abhängig sind, müssen eine Menge sich anpassender Hilfen bereit stehen, damit der Ermüdung, der Gleichgültigkeit und dem langsamen Tempo entgegengearbeitet wird; aus demselben Grunde dürfen häusliche Arbeiten niemals zur Last werden, sondern müssen Befestigungen des im Unterricht klar und liebgewordenen Stoffes sein; an der Dürre des Leitfadenstoffes kann ein Mädchen niemals Gefallen haben, der Stoff muß Fleisch und Blut haben, konkret und mit Begeisterung vorgetragen und geschickt eingeprägt werden. Schablonen, wie sie in falsch verstandener Auffassung Herbarts die Rein-Zillerschen Formalstufen sind, würden im Mädchenunterricht gefährliche Hemmungen und Schranken bedeuten; nur das individuelle Gepräge und die künstlerische Gestaltung der Lehrstunde entsprechen dem weiblichen Geiste.

3. Lehrpersonen. Die Mädchenschule hat einen Vorzug vor anderen Lehranstalten, weil sie akademisch und seminarisch gebildete Lehrer und außerdem Lehrerinnen besitzt. Nur darf die Zahl der letzteren nicht eine zu große sein und ihre Tätigkeit nicht auf alle Klassen und Gegenstände ausgedehnt werden. An die Persönlichkeit des Mädchenlehrers müssen höhere Aufgaben als an die des Knabenlehrers gestellt werden. Mit ihm muß er die gleichtüchtige Fachbildung, daneben aber ein ganz besonderes Anpassungsvermögen

an die weibliche Geistesart besitzen. Taktgefühl, Selbstbeherrschung, Gewandtheit in Sprache und Umgangsformen, persönliche Liebenswürdigkeit, die nichts gemein hat mit läppischer Leisetreterei und sich paart mit einer freundlichen, aber festen Strenge, Verständnis für die individuellen Stimmungen des Mädchens, Sicherheit und Männlichkeit im Auftreten, Gleichmäßigkeit des Charakters und nicht zuletzt Harmlosigkeit und Heiterkeit des Gemütes sind unbedingte Anforderungen. Nur durch Liebe zu seiner Person, getragen von Achtung, und durch Tüchtigkeit seines Unterrichts kann er Disziplin halten und Interesse erwecken; wer zu Strafen greifen muß, ist halb verloren. Die Mädchenschule klagt mit der Knabenschule, daß uns die Universitäten nur tüchtige Philologen Naturwissenschaftler, Historiker, nicht aber Pädagogen bilden. Dringend nötig ist, daß nach Abschluß der Fachstudien dem jungen Manne eine zweijährige pädagogische Ausbildung mit Wegfall des „Probejahres“ gegeben werde: nicht etwa ein Drill auf Kunstgriffe in Methode und Technik in Probelektionen in Klassen oder Schulstümpfen, sondern eine Erziehung des ganzen pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens durch Unterricht und Führung in einem in sich geschlossenen Schulorganismus. Als Lehrerinnen sollte man nicht Personen anstellen, die sich nur durch ein Prüfungspapier als Wissende ausweisen, sondern die der Schule als ein Höheres die natürliche Gabe des Mütterlichen, Frauenhaften anzubieten im stande sind. Die nur Lehrstoffe herzugeben vermag, leistet bloß ein Stücklein Männerarbeit, weiß sie aber Führerin des Kindes zu sein wie eine Mutter, dann ist sie von Segen für die Schule. Darum sollte in tieferer Würdigung des Frauenberufes nicht diejenige Oberlehrerin werden, die sich auf der Universität in ein paar Semestern einige Prozent mehr Wissensmaterial einholte, sondern jene, die sich dort in erster Linie durch psychologisch-pädagogische Durch- und Weiterbildung als berufen ausweist, des Kindes Seelen- und Körperleben so zu verstehen, daß sie seine Erziehung mit dem Verständnis und der Liebe einer Mutter zu leiten im stande ist. Wir brauchen Stellvertreterinnen der Mütter in der Schule, nicht weibliche Magister.

II. Führung. Die jetzige Pädagogik zeigt erfreuliche Fortschritte auf dem Gebiete des Unterrichts, ein anderes vernachlässigt sie: die unmittelbare Erziehung oder Führung. Für Ausbildung, Reinigung und Kräftigung des Charakters reicht aber die Familie nicht aus, die Schule muß unmittelbar mithelfen. Tausend Keime für das Gemüt und den Willen legt der Unterricht, dazu müssen aber planmäßige Veranstaltungen treten, diese zu pflegen, daß sie nicht nur zur Blüte, sondern bis zur Frucht kommen. Die pädagogische Polizei (Stoy) oder Regierung (Herbart), die bei Mädchen früher abschließen kann und muß als bei Knaben, hat durch Gewöhnung an Zucht, Ordnung und Sitte die menschliche Natur entwildert; die in späteren Schuljahren folgende Führung (Stoy) oder Zucht (Herbart) muß unmittelbar zur Charakterbildung beitragen. Sie setzt eine tüchtige pädagogisch-psychologische Bildung des Lehrkörpers voraus, einen Direktor, der nicht bloßer Verwaltungsbeamter sein darf, sondern nichts mehr und nichts weniger als das Gewissen seiner Gemeinde, Konferenzen, die in erster Linie aufgehen in der fürsorgenden Beobachtung und Besprechung der anvertrauten Kinder, und schließlich ein wohlorganisiertes pädagogisches Schulleben, wie es in Mollberg: „Bilder aus dem Leben einer Volksschule“, Jena 1898, und „Mädchenerziehung u. Frauenberuf“, Berlin 1900, geschildert ist. — Daß nur ja unsere Schulen nicht Lehranstalten werden, sondern Erziehungsanstalten bleiben!

D. Fortbildung. Die höhere Mädchenschule schließt ihre Arbeit in dem 16. Lebensjahre der Schülerinnen ab, zu einer Zeit, da der Jüngling gerade anfängt, mit Selbständigkeit an sich zu arbeiten. Wenn nun das Vorurteil über die Bildung derjenigen, die aus Oberflächlichkeit oder Trägheit oder infolge des Unverstandes des Hauses nicht weiter an sich arbeitet, sowie in leichtfertiger Verallgemeinerung über die Bildung der Frauen und die höhere Mädchenschule spöttelt, so ist dieses Tun ungerechtfertigt. Denn die höhere Mädchenschule will und kann nicht eine abgeschlossene Bildung geben, sondern nur den grundlegenden Anbau. Man wolle die aus der Schule Entlassene nicht wie eine fertige Dame ansehen und beurteilen, sondern als

ein Kind, das sich seiner Bildung nicht zu schämen hat, die aber, soll sie eine höhere sein, eines Aufbaues bedarf. Unverzeihlich ist es daher, wenn Eltern, die ihre Tochter nicht in den das Leben ausfüllenden Dienst des Hauses zu stellen brauchen, derselben im süßen öden Verträumen der Jugend bis zur etwaigen Verlobung alle höheren Interessen verkümmern lassen und ihr dadurch das Streben, ihrem Leben durch Arbeit einen tüchtigen, würdigen Inhalt zu geben, rauben. Vielmehr ist es eines jeden Mädchens Pflicht, die in der Achtung des Menschen gegen sich selbst und in der Aufgabe gegen andere begründet ist, sich einen Beruf zu wählen. Die Fortbildung ist also eine zweifache, je nachdem sie zu *a*) dem Berufe innerhalb, *b*) außerhalb des Hauses berechtigt.

a) Die Mutter tritt jetzt in ihre Pflichten und Rechte, um die Tochter in die eigentliche weibliche Berufstätigkeit einzuführen. Diese soll in Kochkunst und Haushaltung, in Weiß- und Kleidernähen unterrichtet werden, dies aber in planmäßiger, zusammenhängender Weise in ein oder zwei Jahreskursen, nicht etwa die Sache dem Zufall überlassend, dann und wann und auf die ganze Jugendzeit ausgedehnt, wodurch diese von so vielen vertrödelt wird. Nebenbei oder hinterdrein darf aber die geistige Weiterbildung nicht ruhen, sei es eine wissenschaftliche oder künstlerische, je nachdem Interessen oder Anlagen der einzelnen es fordern. Nur muß die Übung in schönen Künsten nicht in Spielerei, die wissenschaftliche Fortbildung nicht in schöngeistige Schwärmerei ausarten. Dagegen ist ein gesunder Dilettantismus in den schönen Künsten für die Frau das schönste Mittel, ihrem Haus Sonnenschein und Poesie zu schenken. Für ernste wissenschaftliche Fortbildung müssen mittlere und größere Orte Gelegenheiten schaffen, damit das Mädchen selbständig ihre Bildung vertiefe. Diese Veranstaltungen werden den schulmäßigen Charakter nicht völlig aufgeben dürfen, also nicht rein akademische Vorträge bieten, sondern durch Frage und Antwort, durch selbständige Aussprachen der Damen über behandelte Gegenstände, durch ebensolche eingehende Arbeiten in weiteren Gebieten für ein tieferes Verständnis der Dinge, aber auch noch für Aneignung und Befestigung zu sorgen haben. Jede einzelne muß, wie der Student auf der Universität, ihr Lieblingsfeld wählen dürfen, doch muß dieses nicht isoliert, sondern in Verbindung mit jenen Stoffkreisen stehen, in denen sich die weibliche Allgemeinbildung zu bewegen hat. Nur zwei Fächer seien hier genannt, die alle, welche Frauen werden wollen, ob verheiratete oder unverheiratete, unbedingt treiben müssen: das ist die Gesundheitslehre und die pädagogische Psychologie. Sie sind das ureigenste Fachstudium des weiblichen Geschlechtes. — *b*) Für die Hunderttausende, die leider heute nicht das Haus versorgen kann und die somit ihren Beruf in die Öffentlichkeit verlegen müssen, hat der Staat besondere Bildungsanstalten zu schaffen, ein Gebot des Menschenrechtes. Die Männerwelt sollte sich dem nicht immer noch feindlich in falscher Konkurrenzfurcht entgegenstellen, denn das richtig erzogene gesunde Mädchen wird bis in alle Ewigkeit den natürlichen Weg zur Ehe suchen, auch noch, wenn sie die Fachbildung, die ihrem Hausfrauenamte nimmermehr ein Hindernis bieten wird, genossen hat. Denen aber, die den Weg nicht finden, auch noch den ehrlichen schmalen Pfad zum Brot abschneiden wollen, ist barbarisch. Der Staat, dem die Frauen durch Pflege der Sitte und Religiosität die Grundmauern bauen, muß dafür den Frauen Seminarien, Haushaltungs-, Gewerbe-, Handels- und Kunstschulen bauen und auch für besondere Wege zum gelehrten Berufe sorgen müssen. Jetzt führt für sie derselbe nur durch das Gymnasium*) und so wird es leider bleiben müssen, bis in hoffentlich nicht zu langer Zeit die moderne Bildung der humanistischen völlig gleichgewertet sein wird. Dann wird das Mädchen, das in der Schule eine moderne, nationale Bildung erhielt, nicht

*) Anm. d. H. In Österreich (vgl. d. nächstfolg. Art.) ist es wohl auch jetzt schon möglich, daß Absolventinnen eines sechsklassigen Mädchenlyzeums mit Reifeprüfung als a. o. Hörerinnen an der Universität eintreten und sich einem bestimmten Fache widmen, für welches sie sich durch Ablegung eines Staatsexamens die Lehrbefähigung für Mädchenlyzeen erwerben können. Auch der pharmazeutische Beruf und der Übertritt in einen der höchsten Jahrgänge der Lehrerinnenseminare steht ihnen offen.

den unnatürlichen Weg durch die Fremde, den wir Deutsche zu sehr lieben, nicht über Rom und Athen gehen, sondern auf deutschem Boden und in der heutigen Kulturwelt bleiben, d. h. eine lateinlose Oberrealschule durchmachen, um sich daraufhin akademische Bildung erwerben zu können, diese aber auch vielleicht nicht auf der Universität von heute, damit die Bildung auf derselben männlich bleibe, sondern an Bildungsstätten — deren werden es nicht viele werden —, die sich nach Stoff und Lehrart der weiblichen Art anpassen und doch eine akademische Bildung, der männlichen gleichwertig, vermitteln.

Literatur: Die reiche Literatur kann nicht im einzelnen aufgezählt werden. Nach der Zeitfolge zusammengestellt von 1700 bis 1886 findet sich dieselbe in „Krusche, Literatur der weibl. Bildung und Erziehung in Deutschland. Langensalza 1887". Besonders ist zu nennen: Wychgram, Handbuch des höh. Mädchenschulwesens, 1897. — Ritter, Erziehungs- und Unterrichtslehre für höh. Mädchenschulen. Weimar. — Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1896. — Nöldecke, Von Weimar bis Berlin, 1888. — Lange Helene, Die höh. Mädchenschule und ihre Bestimmung, 1887. — Sommer, Die öffentl. höh. Mädchenschule u. ihre Gegnerinnen, 1888. — Schneider, Bildungsziele und -wege für unsere Töchter., Berlin. — Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. — Weiß, Unsere Töchter und ihre Erziehung, 1887. — Ritter, Ziele und Wege der höh. Mädchenbildung, 1892. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, herausgegeben von Lindner. Wien 1878. — Rudolphi Karoline, Gemälde weiblicher Erziehung. Heidelberg 1807. — Gleim Betti, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechtes. Bremen 1810. — Flashar in Schmids Enzyklopädie: 1. Mädchenerziehung, 2. Mädcheninstitute, 3. Mädchenschulen. — Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule, 1890. — Kräpelin, Über geistige Arbeit, 1894. — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges, 1892. — Bezold, Schuluntersuchungen über die kindlichen Gehörorgane, 1885. — Stoy, Enzyklopädie der Pädagogik (von Mädcheninstituten), 1878. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (Mädchenschulen, weibl. Geschlecht), 1865. — Stöphasius, Ziele und Wege weibl. Bildung nach den Anforderungen der Gegenwart, 1868. — Erkelenz, Über weibl. Erziehung und die Organisation der höh. Töchterschulen, 1872. — Buchner, Töchterschule oder Fachschule? 1873. — Willmann, Herbarts pädagogische Schriften. Leipzig 1873/75 (Weibl. Erziehung II, S. 675; Knaben und Mädchen S. 688). — Kreyenberg, Die höh. Töchterschule, 1874. — Dammann, Die höh. Mädchenschule, 1875. — Schmitt, Frauenbewegung u. Mädchenschulreform. — Wychgram, Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weibl. Unterrichtswesens. Leipzig, Berlin. — Pierstorff, Zimmer, Wychgram, Frauenberuf und Frauenerziehung. Vier Vorträge. Hamburg 1899. — Mollberg, Mädchenerziehung und Frauenberuf. Berlin 1900.

Weimar. *A. Mollberg.*

Mädchenlyzeen, österreichische. Mit dem Erlasse vom 11. Dezember 1900 veröffentlichte das Ministerium für Kultus und Unterricht das provisorische Statut für die Mädchenlyzeen und schuf damit eine sechsklassige neue Mädchen-Mittelschule; dadurch kam eine langjährige Bewegung zum Abschlusse, die eine höhere Bildung für Mädchen, besonders für gewisse Berufe, zum Ziele gehabt hatte. Wohl hatte es bis dahin an Schulen nicht gefehlt, die geeignet waren, den Mädchen eine über den Kreis der Bürgerschule hinausreichende Bildung zu vermitteln, vielen von ihnen auch den Weg zu weisen, der sie zu den Toren der Universität führen konnte. Schon in den Siebzigerjahren erstanden, von Stadtgemeinden oder Vereinen gegründet, „Lyzeen", so das des Frauenerwerbvereines in Wien, eines in Graz, in Prag u. a., auch wurden Gymnasialschulen ins Leben gerufen. Diese Anstalten sowie das Entstehen von „höheren Töchterschulen" ließen erkennen, daß das Bedürfnis nach höheren Schulen im Wachsen begriffen sei. Kundgebungen von Vereinen und zahlreiche Veröffentlichungen bekräftigten dies, förderten aber auch eine Fülle von Plänen zu Tage, die deutlich die sehr auseinandergehenden Bestrebungen und Wünsche kennzeichneten. Dieser Verhältnisse wegen, besonders aber, um den zahlreichen Schulen eine gewisse Einheitlichkeit in Ziel und Richtung zu geben, hatte das Ministerium schon im Jahre 1897 in einem Erlasse an die Landeschefs die maßgebenden Grundzüge verlautbart, die dann auch in dem früher erwähnten provisorischen Statute

ihre genaue Fassung fanden. Durch diese wird den Mädchen sowohl die höchste allgemeine Bildung vermittelt als auch die Möglichkeit geboten, sich für gewisse Berufe vorzubereiten, darunter vornehmlich für den einer Lehrerin an den Mädchenlyzeen, und zwar — nach Ablegung der Reifeprüfung — durch ein dreijähriges Studium an einer philosophischen Fakultät und eine Lehramtsprüfung. — So hatte die Unterrichtsverwaltung ihrer Überzeugung, daß es den natürlichen Beruf des Weibes gefährden würde, wollte man ihm eine der männlichen gleiche, statt gleichwertige höhere Bildung verschaffen, bestimmten Ausdruck gegeben und gleichzeitig die oben angeführte Berechtigung nur jenen von den schon bestehenden Lyzeen zugestanden, die sich dem neu vorgeschriebenen Lehrplane ganz anpassen würden. — Vorerst waren durch die neue Schulgattung weder die Anhänger der Ansicht, die Bürgerschule habe als Unterbau zu gelten, noch auch jene zufriedengestellt, die der rein gymnasialen Bildung das Wort geredet hatten, um den Mädchen die meisten männlichen Berufe erschließen zu können. Allgemach freilich, als man das Aufblühen der neuen Schulen wahrnahm, verstummten die Gegner und sehen der Entwicklung ruhig zu.

Die bisherigen Lyzeen führten den neuen Lehrplan ganz oder teilweise sofort ein, auch wurden Lyzeen auf Grund des Statuts neu gegründet, als erstes im Jahre 1901 das in Brünn von der Stadtgemeinde. Es bestehen derzeit Lyzeen in Wien (8), Baden, Mödling, Linz, Graz, Klagenfurt, Pola und Triest (beide italienisch), Innsbruck, Rovereto (italienisch), Budweis (1 deutsches, 1 tschechisches), Prag, Brünn (1 deutsches, 1 tschechisches des Vereines „Vesna"), Mähr.-Ostrau, Krakau (4 polnische), Przemysl (ruthenisch), Czernowitz; andere sind im Entstehen begriffen. Diese Anstalten werden teils von Stadtgemeinden, teils von Vereinen oder Privaten erhalten; einige genießen aber von der Unterrichtsverwaltung und anderen Verwaltungskörpern nicht unbedeutende Subventionen.

Die österreichischen Mädchenlyzeen gehören in die Kategorie der Mittelschulen und sind nach den Gymnasien und Realschulen eingereiht; wie diese bauen sie auf der beendeten Volksschule auf und zeigen in ihrem Lehrplane eine große Ähnlichkeit mit dem der Realschule; aber die Zweistufigkeit ist beseitigt, ebenso die — auch von Gymnasial- und Realschullehrern vielfach angefochtene — Teilung des Schuljahres in zwei Semester. Für den Religionsunterricht ist eine entsprechende Zeit angesetzt; Deutsch, Französisch und Englisch stehen im Vordergrunde, mit einer Stundenzahl, die sowohl die volle Kenntnis und Beherrschung der Sprache als auch eine ausreichende Literaturkenntnis ermöglicht; dem Deutschen sind zugemessen 25 Stunden in der Woche (für alle sechs Klassen), dem Französischen 27, dem Englischen, das in der 4. Klasse aufgenommen wird, 11 Stunden. — Der Geschichtsunterricht (11 Stunden) beginnt mit den Sagen, setzt mit Geschichtsbildern fort und wird von der dritten Klasse an als Zusammenhang der Ereignisse, unter Hervorhebung der österreichischen Geschichte sowie der Kultur- und Kunstgeschichte eingehend bis auf unsere Tage fortgeführt. Erdkunde (11 Stunden) bildet — im Gegensatze zu dem Lehrplane der Gymnasien und Realschulen — auch in den oberen Klassen einen selbständigen Lehrgegenstand, so daß die Schülerinnen selbst über die Kolonialgebiete, den Welthandelsverkehr u. s. w. ausreichend unterrichtet werden können. Für Arithmetik, Physik, Chemie und Naturgeschichte sind weniger Stunden angesetzt als an den Knabenmittelschulen, doch genügen sie zur Erwerbung jenes Wissens, das zum praktischen Leben nötig ist, abgesehen davon, daß die Schülerin auch die entsprechende Schulung des Denkens in diesem Unterricht durchgemacht hat. Dagegen wird Somatologie (Körperlehre) und Gesundheitslehre mit den wichtigsten Maßnahmen für rasche Hilfeleistung genau genommen. — Das Freihandzeichnen (17 Stunden) wird in der jetzt als richtig geltenden Art gelehrt, vorwiegend durch Nachbildung freier Naturformen. — Als nicht pflichtige Gegenstände sind Turnen, Gesang, weibliche Handarbeiten und Stenographie angesetzt, doch können mit Genehmigung der Landesschulbehörde auch andere freie Lehrfächer eingeführt werden; so wird derzeit Latein an mehreren Lyzeen (in der 5. und 6. Klasse, bezw. 4., 5. und 6. Klasse) gelehrt. — Überdies ist dem Lehrkörper empfohlen, die Schülerinnen

durch Besuche von Museen, Fabriken u. ä. mit den Bedürfnissen und Verhältnissen des wirklichen Lebens vertraut zu machen.

Da die Gesamtzahl der Pflichtstunden in der Woche für die drei ersten Klassen 24, für die drei oberen 25 (26) nicht übersteigt, so ist einer Überbürdung vorgebeugt, gleichzeitig auch die Verlegung derselben auf die Vormittagszeit von 8—12 oder 1 Uhr möglich; dadurch können die freien Nachmittage zum Besuche der nicht pflichtigen Gegenstände, zur Erholung oder Weiterbildung im Hause verwendet werden. — Im übrigen finden die für Gymnasien und Realschulen geltenden Bestimmungen sinngemäße Anwendung (so in betreff der Aufnahmsprüfungen, Privatistinnen u. s. w.). Den Abschluß des sechsjährigen Bildungsganges bildet die Reifeprüfung, bei der Deutsch, Französisch, Englisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik (mit den Elementen der Chemie) und Somatologie (mit Gesundheitslehre) die Prüfungsgegenstände bilden; eine Befreiung durfte anfänglich nicht platzgreifen.*) Das Recht zur Abhaltung dieser Reifeprüfungen und zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse wird vom Unterrichtsministerium nur Lyzeen mit Öffentlichkeitsrecht und immer nur auf drei Jahre erteilt.

Wie früher erwähnt, erlangt eine Schülerin durch die Reifeprüfung das Recht, sich an einer philosophischen Fakultät weiteren Studien zu widmen, um sich nach mindestens sechs Semestern und mit erreichtem 22. Lebensjahre vor einer eigens ernannten Kommission der Lehramtsprüfung für Lyzeen zu unterziehen. Sonstige Berechtigungen für Lyzealschülerinnen bestehen darein, daß die Zulassung zum Post- und Telegraphendienste die Beendigung von mindestens vier Klassen voraussetzt, daß der Übertritt in den 3. (wenn das erforderliche Alter erreicht ist, auch in den 4.) Jahrgang der Lehrerinnenbildungsanstalt gegen eine Prüfung aus Unterrichts- (oder auch Erziehungs-)lehre nach der Reifeprüfung gestattet ist. Unterzieht sich die Lyzeistin nach der Reifeprüfung einer Prüfung aus dem Latein der ersten sechs Klassen an einem öffentlichen Gymnasium, so wird sie zum Apothekerberufe zugelassen; die Anstellbarkeit von Lyzeallehrerinnen an Lehrerinnenbildungsanstalten gilt als selbstverständlich und endlich ist anzunehmen, daß sich den Lyzeistinnen auch niedere oder höhere Beamtenstellen eröffnen werden. — Die große Bedeutung dieser neuen Schulgattung muß aber hauptsächlich darin gesehen werden, daß zahlreichen Mädchen, meist der besseren Stände, eine umfassendere, einheitliche allgemeine Bildung unter günstigeren Bedingungen ermöglicht wird, als dies bisher zumeist durch den einseitigen, kostspieligen, auch nicht immer kontrollierbaren Privatunterricht geschah. Dadurch hat sich Österreich in bezug auf die höhere Mädchenbildung in die vorderste Reihe der Kulturstaaten gestellt.

Die Lehrkräfte an den Lyzeen sind entweder Mittelschullehrer oder für Mädchenlyzeen geprüfte Lehrer (Lehrerinnen); ein Teil des Lehrkörpers muß aus Frauen bestehen. Die Besoldung ist ziemlich verschieden, ebenso die Bestimmungen bezüglich der Altersversorgung. Meistens sind die weiblichen Lehrkräfte weniger gut gezahlt; eine rühmenswerte Ausnahme bildet das städtische Mädchenlyzeum in Brünn, wo die Lehrkräfte in jeder Beziehung den Staatsmittelschullehrern gleichgestellt sind, auch die weiblichen, nur besteht bezüglich dieser die Bestimmung, daß sie im Falle ihrer Verheiratung gegen eine angemessene Abfertigung auf ihre Stelle verzichten müssen. — Der Minister hat sich das Recht vorbehalten, in rücksichtswürdigen Fällen den Nachlaß der Lehramtsprüfung zu gewähren oder solchen Kandidatinnen, die eine längere, erfolgreiche Tätigkeit im Lehrfache (im Ausland, wenn es sich um die modernen Sprachen handelt) nachweisen, über Antrag der Prüfungskommission gewisse Erleichterungen zu bewilligen.

(Vgl. für die vorstehenden Ausführungen: Verord. des Min. f. Kult. u. Unterr. vom 23. März 1897 und Erlässe vom 24. März 1897, 11. Dezember 1900, 3. Oktober 1901. — H., Über die Entwicklung unserer Mädchenlyzeen („Wiener Abendpost“ vom 4. Dezember 1902). — Stoklaska, Das neue österr. Mädchenlyzeum („N. Fr. Presse“ (Unterrichtszeitung) vom 21. März 1903). — Degn, Das Mädchen-

*) Durch den Ministerialerlaß vom 23. Mai 1906, Z. 290, sind Befreiungen von der mündlichen Prüfung in einzelnen Gegenständen versuchsweise als zulässig erklärt worden. (A. d. H.).

lyzeum („Die Zeit“ vom 16. September 1903).*)

Wien. *Ottokar Hans Stoklaska.*

Mager Karl Wilhelm, der um die Entwicklung der deutschen Realschule und um die genetische Methode (namentlich beim Unterricht der Sprachen) so hochverdiente Pädagog, wurde am 1. Jänner 1810 in Gräfrath bei Solingen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der dortigen Elementarschule, seine Gymnasialbildung in Düsseldorf, sodann bezog er die Universität Bonn und trieb daselbst vornehmlich philologische Studien. Schnellfassend, die Wissenschaft rasch durcheilend, zeigte er



Karl Wilhelm Mager.

schon hier eine ungewöhnliche Begabung und ließ als Anhänger der Romantik ein Bändchen leichter, scherzhafter Gedichte drucken. Dann (1830) ging er nach Paris, um dort Naturwissenschaft zu studieren. Er blieb daselbst drei Jahre, erwarb sich bald eine vollständige Herrschaft über die französische Sprache, setzte sich in Beziehung mit fast allen literarischen Größen der Hauptstadt und vertiefte sich in das Studium der französischen Nationalität, wie sich diese in der Geschichte, vornehmlich aber in Sprache und Literatur darstellt. Zurückgekehrt aus Frankreich, schrieb er in Berlin seinen „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Literatur“, welches Werk er in seiner Hauslehrerstellung im Mecklenburgischen vollendete. Dieser Versuch ist eine sehr bedeutende Leistung und gibt Zeugnis davon, wie philosophisch gebildet der Verfasser war, welch umfassende Kenntnis der französischen Sprache und Literatur er besaß, wie fleißig er arbeitete und wie gewandt er die Feder zu führen wußte. Als er darauf wieder seinen Wohnsitz in Berlin nahm, setzte er seine Studien, namentlich die ethischen fort, wurde mit A. v. Humboldt bekannt, der ihn (1835) auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Rußland mitnahm. Nach der Rückkehr wurde er am Friedrich Wilhelm-Gymnasium, das damals unter Spillekes Leitung stand, angestellt und schrieb als eifriger Anhänger der Hegelschen Philosophie seinen „Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie“. Aus dieser Zeit stammt auch der erste Band der „Wissenschaft der Mathematik nach heuristischer Methode“, von dem jedoch die Fortsetzung nicht erschien. Später verließ er das Hegelsche System und um das Jahr 1840 finden wir ihn bereits unter den Anhängern Herbarts, dem gegenüber er sich allerdings eine freie Stellung und das Recht der Kritik immer gewahrt hat. Schon während seines Aufenthalts in Berlin faßte er den Gedanken, eine pädagogische Zeitschrift zu gründen, die den Namen „Pädagogische Revue“ erhielt und später nach Gediegenheit und Umfang des Inhalts sowie der Schärfe und Schlagfertigkeit ihrer Form einzig in ihrer Art dastand und einen mächtigen Einfluß auf die Gestaltung des gesamten Schulwesens ausübte. In Berlin trat er auch mit Diesterweg in Verbindung, mit dem er 1836 und 1837 „manchen lieben langen Abend über Unterricht sprach“. Hierauf ging er nach Genf und schrieb teilweise auf der Reise dorthin für Diesterwegs Wegweiser: „Über den Unterricht in fremden Sprachen“, eine Abhandlung, die in der dritten Bearbeitung das methodische Hauptwerk Magers geworden und unter folgendem Titel erschienen ist: Die genetische

---

*) Über die seitens der preußischen Unterrichtsverwaltung geplante Neuorganisation des höheren Mädchenschulwesens vgl. d. Zeitschr. „Das human. Gymnasium“, 1906, H. IV., S. 154 ff. (A. d. H.)

Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen, nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden. Zürich 1846." Es bildet das dritte Heft der „modernen Humanitätsstudien", von denen das erste: „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen" schon im Jahre 1840, das zweite: „Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen" im Jahre 1843 erschien. Das 3. Heft hatte Mager ausschließlich für Lehrer bestimmt und ihm, wiewohl es 426 Seiten enthält, kein Inhaltsverzeichnis beigegeben, um so, wie er selbst sagte, die Lehrer zu nötigen, das Buch entweder gar nicht oder ganz zu lesen. Dieses Werk enthält in seinem theoretischen Teile eine Darstellung der Grundsätze, welche der schulmäßige Sprachunterricht auf den verschiedenen Stufen befolgt, und zwar werden diese zuerst im allgemeinen gegeben, dann auch noch im besonderen für eine fremde Sprache auseinandergesetzt. Der praktische Teil entwirft den Stufengang eines solchen genetischen Unterrichts zunächst fürs Französische, teilweise auch noch für die Elemente der lateinischen Sprache. Die genetische Methode an sich ist natürlich nicht Magers Erfindung, auch ihre Anwendung auf Sprachen nicht sein Werk, wie er selber sagt: „Ich habe an Vorhandenes angeknüpft, meine Methode ist schon früher und nach und nach wachsend in den Köpfen gewesen." Aber das ist sein Verdienst, dieses Verfahren aufs vielseitigste beleuchtet, den anderen Verfahrungsweisen gegenübergestellt und in seiner Anwendung auf neuere Sprachen in einem wahrhaft fruchtbaren Exempel uns vor Augen gestellt zu haben. Vgl. übrigens den Artikel „Genetische Methode". Da er in Genf — er war einem Rufe dahin als Professor der deutschen Sprache gefolgt — zu kränkeln begann, so ging er 1839 nach Stuttgart und lebte, sich bloß der Schriftstellerei widmend, teilweise da oder im Bade Cannstadt. Im Jahre 1840 schrieb er sein Werk: „Die deutsche Bürgerschule", welches einen Wendepunkt in der Geschichte der höheren Bürgerschule bezeichnet (siehe d. Art.). Die nötigen Angaben über die Einrichtung dieser Bürgerschule finden sich in Reins Enzyklopädie IV., S. 654 ff., wo auch die übrigen Hauptwerke Magers von A. Bliedner ihrem Inhalt nach recht übersichtlich skizziert worden sind. In dieser Zeit erschienen noch einige Schulbücher, die Mager besonders zum Nutzen der höheren Bürgerschule sowie überhaupt zum Vorteile der schulmäßigen modernen Sprachenkunde verfaßte; diese sind: 1. Französisches Lesebuch, zwei Teile für untere und mittlere Klassen; 2. Deutsches Elementarwerk: Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Diese beiden Werke haben sich den Ruhm sehr schätzbarer Lehrbücher erworben, fehlen aber jetzt größtenteils im Buchhandel. — Am 1. Juli 1840 erschien das erste Heft der schon oben erwähnten „Pädagogischen Revue, Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik". Diesem Organe widmete der geistvolle Mann seine größte Tätigkeit. Es verbreitete sich rasch über ganz Deutschland, hielt seinen Einzug in Frankreich, Rußland, England, Schweden, Dänemark, ja in Spanien. 1841 wurde er als Professor der französischen Sprache und Literatur für die Kantonsschule in Aarau gewählt, verließ diese Stellung aber schon 1844 wieder, weil er einsah, daß seine literarische Tätigkeit, der er sich vorzugsweise gewidmet hat, ihm nicht die nötige Zeit lasse zur gewissenhaften Ausfüllung eines praktischen Berufes. In dieser Zeit fällt die Herausgabe einer französischen Chrestomathie. Er zog nach Zürich und widmete sich hier nur der literarischen Tätigkeit; er verfaßte hier zwei seiner Hauptwerke: „Die genetische Methode" und „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums". 1847 konnte er einem Rufe nicht widerstehen, der von Weimar an ihn gelangte, er wurde 1848 Direktor des Realgymnasiums in Eisenach, mußte aber schon 1852 diese Stellung wieder verlassen, wozu ihn ein Rückenmarksleiden nötigte, dessen erste Spuren sich schon in Zürich zeigten. 1854 ging er nach Dresden, 1856 nach Wiesbaden, konnte daselbst aber keine Hilfe gegen seine Rückenmarkslähmung finden, welche Krankheit ihn schon 1858 ins Grab brachte. Wenn wir schließlich noch eine Charakteristik Magers geben sollen, so müssen wir gestehen, daß es auf dem Felde der pädagogischen Literatur dieser Zeit keine zweite Persönlichkeit gab, die so vielseitig gebildet, so lebendig, ja Geist und Leben spru-

delnd gewesen wäre wie er. In seinen Werken meidet er überall die genau bemessende, mehr oder minder künstlich gehaltene Büchersprache und läßt uns vorherrschend die leichtfließende, aber doch kernige Rede eines lebhaft an- und eindringenden geistreichen Mannes vernehmen. Sein Stil war lebhaft, oft bis zur Erregtheit — anschaulich, aber oft leidenschaftlich und drastisch. Er gab sich nämlich in seinen Schriften ganz, wie er war, ja er haßte den Schein dermaßen, daß er sich sehr oft eher schlimmer machte. Er verband mit einem offenen Auge für alle Ereignisse in Kirche und Staat, Schule und Bücherwelt einen philosophisch geschulten Geist, welcher Prinzipien, Probleme und Persönlichkeiten mit großer Schärfe nach ihrem innersten Gehalte beurteilen konnte. In allen Schulwissenschaften wußte er sich auf dem Laufenden zu erhalten und drang besonders auch mit Eifer in die Geschichte der modernen und in die vergleichende Pädagogik ein. All dieses Wissen und Können verwertete er nun, namentlich als leitendes Haupt der Revue, auf meisterliche Weise. Höchst interessant ist ein Umriß seiner Pädagogik, den er selbst (R. XII., S. 37 ff.) veröffentlichte, nachdem er ihn 10 bis 12mal umgearbeitet hatte. Seine Anlehnung an Herbart wird besonders aus diesem Umrisse deutlich, wenn er auch das Ziel der Erziehung weiter faßte als Herbart. Bliedner hat in der früher bezeichneten Abhandlung die Hauptpunkte dieses Umrisses bezeichnet, bei welcher Mager mit Vorliebe verweilte und deren Studium sich auch heute noch verlohnt. Hieher gehört das Problem des „erziehenden Unterrichts," die Aufstellung des Begriffes der „Schulwissenschaft", der „Bildung", des „Nacheinander" und gegenseitigen Befruchtens der Lehrfächer und schließlich die weit- und tiefgreifenden Untersuchungen über „Methode". In der Geschichte der Gymnasialpädagogik wird Magers Name gleichfalls immer mit Ehren genannt werden, nicht bloß weil er sich über die Verbesserung der Methode in den Fremdsprachen exemplarisch verbreitet hat, sondern auch mit ganzer Wärme für eine vertiefte pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer ausgesprochen und die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums darin gefunden hat, daß es die Anstalt sei, welche den künftigen studierten Staatsdienern und den Gelehrten eine den ganzen Menschen durchdringende klassische Bildung zu geben vermöge. Seine Stimmung war stets heiter, sein edler Charakter das treueste Widerspiel seines reichen Geistes; er hat an sich erreicht, was er als Endzweck der Erziehung setzte: „Bildung eines Charakters. Das Gemüt soll nicht amorph bleiben, sondern zu einer festen Gestalt kristallisieren; der Mensch soll es zu einem entschiedenen und beharrlichen, zu einem systematischen und konsequenten Wollen und Nichtwollen bringen; der Wille soll nicht durch Egoismus und Kalkül, sondern durch praktische Vernunft bestimmt werden, er soll dem Schönen, Guten und Heiligen zugewandt sein." Trotz seiner Milde und Menschenfreundlichkeit war sein Auftreten schroff, wo es auf das Niederkämpfen unberechtigten und dünkelvollen Widerstands ankam, in welchem Falle er sich wohl ins Übermaß hinreißen ließ. Die kräftigen Impulse, die er der pädagogischen Wissenschaft gegeben, wirken noch jetzt als wesentliche Faktoren beim Unterricht und bei der Erziehung.

Literatur: Langbein, Magers Leben, „Pädagogische Revue" 1858, 49. Bd. — Derselbe, Magers Leben. Stettin 1859. — M. Eberhardt, Magers deutsche Bürgerschule, mit Magers Biographie. Langensalza 1888. — Päd. Enzykl. von Schmid in dem Artikel „Mager". — A. Bliedner in Reins Enzykl. Handb. der Päd. IV., S. 652 ff. und Aufzählung der Schriften Magers im selben Handbuche unter dem Artikel „Herbartische pädagogische Schule".

Lindner-Loos.

Mappe s. d. Art. Bücher und Hefte.

Märchenunterricht s. d. Art. Erzählung für Kinder.

Mäßigkeit s. d. Art. Abhärtung, Physische Erziehung.

Maßmann Hans Ferdinand, Dr., geboren 15. August 1797 in Berlin. Er gehörte zu den Jahnschen Turnern auf dem Turnplatze in der Hasenheide 1811. Als Jahn und die älteren Turner 1813 ins Feld zogen, war er Eiselens Gehilfe bei der Fortführung des Turnens. Den Feldzug von 1815 machte er als Soldat mit, ohne ins Gefecht zu kommen. 1816 sandte Jahn ihn und Dürre nach Jena, um dort

das Turnen der Studenten zu leiten und der kurz zuvor entstandenen Burschenschaft aufzuhelfen. Hier studierte Maßmann Theologie, Geschichte und altdeutsche Sprache. Im nächsten Jahre ging er nach Berlin zurück, um seine Studien fortzusetzen und weiter an der Leitung des Turnens teilzunehmen. An der Veranstaltung des Wartburgfestes (1817) nahm er hervorragend teil und leitete hiebei die Verbrennung mißliebiger Bücher, was großes Aufsehen erregte. 1818 ging er infolge Aufforderung Harnischs nach Breslau, teils zur Fortsetzung seiner Studien, teils zur Leitung des Turnens. Infolge der durch die „Breslauer Turnfehde" veranlaßten Sperrung des dortigen Turnplatzes sah Maßmann seinem Wirken ein Ziel gesetzt. Er begann nun, seinem Vorbilde Jahn folgend, ein unstetes Wanderleben, wobei er sich abwechselnd in Halle (K. v. Raumer), Magdeburg, Erlangen, Berlin (1820—1821, Turnfahrten und Turnspiele mit Knaben und Jünglingen), Nürnberg, Iferten (Pestalozzi) und zahlreichen anderen Städten aufhielt.

Inzwischen hatte König Ludwig von Bayern angefangen, neben der Beförderung von Kunst und Wissenschaft auch die Jugenderziehung durch Reformen zu heben, wobei er der Leibesübungen nicht vergaß. Zur Leitung des Turnens bei dem Kadettenkorps sowie der königlichen Prinzen und Prinzessinnen ward 1827 Maßmann berufen, der alsbald mit des Königs Zustimmung auch den großen, heute noch bestehenden öffentlichen Turnplatz anlegte, auf dem er ein Turnen nach dem Jahnschen Vorbilde einrichtete. So wirkte Maßmann in München sehr anregend. Ein Ausdruck der allgemeinen Anerkennung seines Wirkens war die Berufung zum Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Universität München (1835); später wurde Maßmann auch Mitglied der Akademie der Wissenschaften und des obersten Studienrates.

In Preußen wurde der 1820 fallen gelassene Gedanke, das Turnen mit den Schulen zu verbinden und alle Turnanstalten unter die Aufsicht des Staates zu stellen, nach der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. wieder aufgenommen. Hierüber trat der Minister von Eichhorn mit Maßmann in Verbindung, wodurch dieser sich veranlaßt sah, dem Minister eine Denkschrift über den Gegenstand einzureichen (1841). Obwohl die preußische Regierung sehr geneigt war, sich der Spießschen Richtung anzuschließen, während Maßmann unter wenigen starren Gegnern Spießens der starrste war, so geschah doch das Unerwartete und Unbegreifliche: 1843 wurde Maßmann, freilich nur vorläufig auf zwei Jahre, von der preußischen Regierung nach Berlin berufen, um das Turnen in Preußen zu organisieren. Das erste, was Maßmann tat, war die Errichtung eines neuen Turnplatzes in der Hasenheide, neben der Stätte, wo einst Jahn den ersten Turnplatz geschaffen hatte. Hier sollte das alte Jahnsche Turnen, in dem Maßmann groß geworden war



Hans Ferdinand Maßmann.

und für das er noch schwärmte und glühte, seine Auferstehung feiern, ehe er weitere Schritte unternahm. Aber der Versuch scheiterte, weil die alten Formen nicht in die neue Zeit paßten. Unkenntnis der Vorturner im Turnstoffe, Mißbrauch der Knaben mit der ihnen gewährten Freiheit in den persönlichen Umgangsformen u. a. m. führten zu Unordnung, ja zu Zügellosigkeiten, die äußersten Anstoß erregten. Dennoch wurde die Probezeit Maßmanns um ein Jahr verlängert (1845) und sodann Maßmann definitiv als Leiter des preußischen Turnwesens angestellt, zugleich mit der Übertragung einer Professur für deutsche Sprache und Literatur (1846). — Was einsichtige Männer vorausgesehen hatten, trat sehr bald ein: Maßmann erlitt vollständig Schiffbruch. Die Ansicht Spießens, daß im Schulturnen an Stelle des

Massenturnens das Klassenturnen treten müsse, drang immer mehr durch, auch unter den alten Jahn-Eiselen-Lübeckschen Turnern. Eine 1848 errichtete Zentralbildungsanstalt für Turnlehrer ging alsbald wieder ein, weil sich zu wenig Kursteilnehmer fanden, die von Maßmann ausgebildet werden wollten. Da endlich erkannte die preußische Regierung ihren Irrtum und stellte Maßmann zur Disposition (1850), nachdem sie die Leitung des Turnplatzes in der Hasenheide dem Spießianer Kawerau übertragen hatte.

Maßmann nahm späterhin noch an der von den Turnvereinen geleiteten Abwehrbewegung gegen die Einführung des schwedischen Turnens teil und starb 1874 in Muskau. Von seinen Turnschriften seien erwähnt: „Die öffentliche Turnanstalt in München" (1838), „Wunderkreis und Irrgarten" (1844), „Altes und Neues vom Turnen" (1849). Außerdem verfaßte er sprachwissenschaftliche Schriften und Gedichte („Ich hab' mich ergeben." „Im Dorfe Lenz bei Lanzen" u. a.).

Literatur: F. Voigt, Hans Ferd. Maßmann, Turnztg. 1875 und Eulers Enzyklopäd. Handbuch, II. — Rühl, Entwicklungsgeschichte d. Turnens, 2. Aufl. Ed. Strauch, Leipzig 1897. — Cotta, Dr., Leitfaden. Voigtländer, Leipzig 1902. — Euler, Geschichte des Turnunterr., Gotha 1891.

Berlin. *H. Schröer.*

Masturbation s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen.

Materiale Bildung s. d. Art. Formale Bildung.

Mathematische Geographie s. d. Art. Geographie, astronomische.

Mathematischer Unterricht s. d. Art. Arithmetik und Geometrie.

Maturitätsprüfung. Maturitätsprüfung (Reifeprüfung, Abiturientenexamen, in Frankreich *baccalauréat*, in Norwegen *examen artium*, in Italien *licenza*) bezeichnet, zwar nicht dem weiteren Wortsinne nach, doch gemäß dem enger gezogenen tatsächlichen Sprachgebrauche jene Prüfung, welche in erster Linie bestimmt ist, die wissenschaftliche und allgemeine Reife zum Besuche der Hochschule festzustellen, bezw. das Recht hiezu zu erteilen, mag sie nun, was das ungleich Häufigere ist, als Abgangsprüfung der Mittelschule oder — ein viel seltenerer Fall (Frankreich) — als Aufnahmsprüfung in die Hochschule organisiert sein.

Die Einrichtung derartiger Prüfungen ist eine vergleichsweise junge. In Deutschland war ein, wenn auch nur auf das Studium der Theologie beschränkter erster Versuch dieser Art, wie A. Heubaum mitteilt,*) die 1728 für Königsberg und 1729 für Halle erlassene königliche Verordnung, welche ein Mindestmaß von Kenntnissen für die zur Universität abgehenden Schüler festsetzte und die Art der hierüber anzustellenden Prüfung regelte.

Genauere Bestimmungen gibt eine Verordnung vom Jahre 1735; hierin wird eine Aufnahmsprüfung beim Zugange zur Universität verlangt;**) ja schon die Braunschweig-Wolfenbüttelsche Schulordnung vom Jahre 1651 trägt dem Generalinspektor des Landesschulwesens auf, einmal im Jahre die drei Gelehrtenschulen des Landes zu visitieren und bei der anzustellenden Prüfung auch zu erwägen und zu beschließen, „was für *individua* auf Akademien zu schicken tüchtig, damit nicht jemand zu früh, ehe er genugsam *fundamenta* gelegt, sich aus der Schule begebe." ***)

Doch waren dies nur ganz vereinzelte Versuche, die sich nicht dauernd durchsetzten. Erst im Jahre 1788 erschien für Preußen eine Instruktion, welche anordnete, daß „alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über ihre dabei befundene Reife oder Unreife erhalten sollen". Die Prüfung wird von den Lehrern abgehalten, doch wirkt ein Kommissär des Konsistoriums (später des Provinzialschulkollegiums) mit. Indes schließt ein Zeugnis der Unreife nicht von der Immatrikulation, sondern nur vom Genusse von Benefizien aus. Man wolle, so heißt es in der Instruktion nicht ohne etwas Ironie, „die bürgerliche Freiheit nicht so weit beschränken, daß es nicht einem Vater frei-

*) Geschichte des deutschen Bildungswesens, I. 161 ff.

**) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts [2], I, 565 und Heubaum a. a. O.

***) Paulsen a. a. O., 574 ff.

stehen sollte, auch einen unreifen und unfähigen Jüngling zur Universität zu schicken."*) Die nächste Wirkung dieser Anordnung war, daß diejenigen Anstalten, an denen derartige Abiturientenprüfungen stattfanden, als die eigentlich vollwertigen, sich immer deutlicher und schärfer von allen anderen Arten minderer Lateinschulen abhoben. — Doch auch diese Regelung erwies sich noch immer nicht als völlig durchgreifend. Bei der großen Neuorganisation des gesamten preußischen Schulwesens durch Wilh. v. Humboldt wurde denn im Jahre 1812 eine neue Prüfungsordnung eingeführt. Die Gegenstände und die Form der Prüfung wurden genauer bestimmt. Das Ergebnis der Prüfung sollte durch Nummern charakterisiert werden: I = unbedingt tüchtig, II = bedingt tüchtig, III = untüchtig. Aber auch jetzt trug man noch Scheu, die „Untüchtigen" von der Universität und den späteren Staatsprüfungen überhaupt auszuschließen. Es blieb die Möglichkeit, durch eine an der Universität abzulegende Aufnahmsprüfung den Zugang zu ihr zu erlangen. Da es sich nun bald zeigte, daß dieser letztere Weg, weil im allgemeinen der leichtere, immer häufiger gewählt wurde, wurde schließlich in dem neuen Reglement für die Maturitätsprüfung vom Jahre 1834 unter Johann Schulze die Aufnahmsprüfung an der Universität abgeschafft und so als der einzige Weg zum Universitätsstudium die Absolvierung des Gymnasiums einschließlich der Maturitätsprüfung festgelegt.**)

Hiemit ist das in endgültiger Weise gegeben, was wir heute in den meisten Kulturstaaten unter Maturitätsprüfung verstehen. Die anderen deutschen Staaten folgten früher oder später dem Beispiele Preußens, Württemberg 1811, Baden 1823, Hannover und Großherzogtum Hessen 1824, Sachsen 1829, Bayern (mit wesentlichen Einschränkungen) 1830.

In Österreich wurde die Maturitätsprüfung an Gymnasien durch den Organisationsentwurf vom Jahre 1849, an Realschulen im Jahre 1869 eingeführt und hat sich im wesentlichen bis auf den heutigen Tag so erhalten.

*) Vgl. Paulsen a. a. O., II., S. 92 ff.

**) Siehe Paulsen a. a. O., II., 285 ff. u. 345.

Eine Darstellung des jetzt Bestehenden kann sich wohl auf Wesentliches beschränken, da über Einzelnheiten die gesetzlichen Vorschriften genaue Auskunft geben.*) Als prinzipiell wichtig sei hervorgehoben: Die Maturitätsprüfung ist die gesetzlich festgelegte *conditio sine qua non* zur Berechtigung, als ordentlicher Hörer an der Hochschule immatrikuliert zu werden. Sie ist nicht als Aufnahmsprüfung an die Hochschule, sondern als Abschlußprüfung des Gymnasiums organisiert. Die Prüfungskommission besteht aus dem Direktor der Anstalt und den Lehrern der obersten Klasse, den Vorsitz führt in der Regel der Landesschulinspektor. Die Prüfung wird entweder einfach oder „mit Auszeichnung" bestanden. Die Reprobation erstreckt sich normalerweise auf ein Jahr; nach einer zweiten Reprobation kann nur das Ministerium eine nochmalige Wiederholung der Prüfung bewilligen und hiezu den Zeitpunkt festsetzen. Mit der dritten Reprobation erlischt die Möglichkeit, eine Maturitätsprüfung abzulegen. Wenn ein Kandidat aus einem einzigen Gegenstand den Forderungen nicht genügt, kann ihm, „falls die minder entsprechende Beschaffenheit der Leistungen in diesem Gegenstand einer mangelhaften Übung des Gedächtnisses, nicht aber einem vollkommenen Abgange des nötigen Verständnisses zuzuschreiben ist," von der Prüfungskommission gestattet werden, die Prüfung aus diesem einen Gegenstand nach den Sommerferien abzulegen (Wiederholungsprüfung). Seit dem Jahre 1903 wird sogar eine 2. Wiederholungsprüfung unter Umständen bewilligt.

Bei der Beurteilung der Leistungen wird im großen und ganzen nach denselben Grundsätzen vorgegangen wie in den Semestralkonferenzen. Die Note wird vom Fachlehrer beantragt, es kann darüber eine Diskussion geführt werden. Falls eine Abstimmung erforderlich wird, entscheidet (nach § 85 des Org.-Entw.) die Stimmen-

*) Siehe insbes. Org. Entwurf § 78 bis 88 und Anhang Nr. XIII, dann Weisungen zur Führung des Lehramtes, 2. Aufl. IV., und für die Realschulen Ministerialverordnung vom 7. April 1899, Z. 9452 (Verordnungsblatt 1899, S. 109—124).

mehrheit, im Falle der Stimmengleichheit der Vorsitzende.

Eine Kompensation (s. d.) der Leistungen, wie sie vielfach anderwärts üblich ist, findet grundsätzlich nicht statt. Einen leisen Ansatz hiezu enthält noch der Org.-Entw. im § 86, wo es Punkt 7 heißt, daß ein Abiturient, der auf ein halbes Jahr reprobiert wurde, das Zeugnis über seine erste Prüfung vorzulegen habe, und daß es hiebei zulässig sei, „daß ihm, wenn er in einzelnen Gegenständen sich ausgezeichnet hat, obgleich er im ganzen nicht für reif erklärt war, die Prüfung in denselben ganz oder teilweise erlassen werde.“ Mit der im Jahre 1885 erfolgten Abschaffung der halbjährigen Reprobation ist diese Bestimmung gegenstandslos geworden.

Die Prüfung erstreckt sich auf alle Gegenstände der obersten Klasse mit Ausnahme der Religionslehre und der philosophischen Propädeutik, doch sind die Lehrer dieser Fächer Mitglieder der Prüfungskommission. Naturgeschichte ist nicht Prüfungsgegenstand, wohl aber wird die Durchschnittsleistung aus diesem Fache sowie die aus Religionslehre und philosophischer Propädeutik in das Maturitätszeugnis eingetragen und bei der Festsetzung der Gesamtnote mit berücksichtigt.

Die schriftliche Prüfung erstreckt sich auf Muttersprache, Latein, Griechisch und Mathematik und eventuell eine zweite lebende Sprache. Themen hiezu werden von den Fachlehrern dem Landesschulrate vorgeschlagen, der unter den eingesandten Themen entscheidet, aber auch das Recht hat, wenn nötig, selbst ein Thema zu stellen. Die Arbeitszeit beträgt beim deutschen Aufsatze 5 Stunden, bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische 3, aus dem Lateinischen 2, aus dem Griechischen 3, bei der in Mathematik 4 Stunden. Erhalten vier schriftliche Arbeiten die Note „nicht genügend“, so hat dies ohne weiteres die Reprobation auf ein Jahr zur Folge.

Jene Schüler, deren Leistungen aus Geschichte und Physik in den letzten vier Semestern durch die Note „lobenswert“ oder „vorzüglich“ charakterisiert werden können, sind gesetzlich von der mündlichen Prüfung aus diesen Fächern befreit. Bei anderen Gegenständen soll in der Regel eine Dispens von der mündlichen Prüfung nicht eintreten, „doch steht es dem Vorsitzenden der Prüfungskommission frei, im Einvernehmen mit dem Fachlehrer ausnahmsweise einen Gegenstand für einzelne Examinanden ausfallen zu lassen.“ *)

Bei der mündlichen Prüfung dürfen die Vertreter städtischer und anderer Behörden und Korporationen, welche zur Erhaltung der Lehranstalt in Beziehung stehen, anwesend sein, ferner auf ihren besonderen Wunsch auch die Väter oder Vormünder der Geprüften. Der regelmäßige Haupttermin der Prüfung fällt an den Schuljahrsschluß, Ende Juni und erste Hälfte Juli.

Auf die Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen genauer einzugehen, ist hier nicht gut tunlich; die „Weisungen“ geben hierüber erschöpfend Aufschluß.**) In den klassischen Sprachen ist wesentlich, daß der Examinand eine nicht gelesene Stelle eines der Schulschriftsteller soll gewandt übersetzen können, wobei im Lateinischen der Zusatz gemacht wird, daß diese Stelle „weder kritische noch größere sachliche Schwierigkeiten“ bieten, im Griechischen, daß sie „nicht besonders schwierig“ sein solle. Wenn ein Kandidat an Privatlektüre ungefähr soviel, als einem Jahrespensum entspricht, nachweisen kann, so ist er auf seinen Wunsch auch hierüber zu prüfen.

Bei Geschichte und Geographie ist bemerkenswert, daß die römische und griechische Geschichte gegenüber anderen Partien der Weltgeschichte bevorzugt erscheint, ebenso Geschichte und Geographie Österreichs.

In den allgemeinen Bemerkungen über den Inhalt der Maturitätsprüfung (Org.-Entw. XIII., 2, Weisungen, 2. Aufl., S. 21 ff.) wird nachdrücklich betont, daß die Prüfung durchaus nicht auf *ad hoc* gedächtnismäßig angeeigneten Stoff abzielen soll, sondern daß hauptsächlich „ein lebendiges Verarbeiten und Verwerten des Gewußten“ verlangt werde. So durchaus richtig und zutreffend diese Auffassung der Prüfung ist, so zeigt doch die Praxis immerhin ziemlich deutlich, daß das, was im Prinzip vorschwebt, auch bei bestem Willen aller Beteiligten sehr schwer durchführbar ist.

*) Weisungen, 2. Aufl., S. 30.
**) Weisungen, 2. Aufl., S. 33—35.

Wenn wir nach diesen tatsächlichen Feststellungen — *de lege lata* — zum Schlusse noch die ganze Frage der Maturitätsprüfung gleichsam von der hohen Warte des Gesetzgebers aus, also *de lege ferenda*, betrachten wollen, können wir einer Abwägung des Für und Wider nicht aus dem Wege gehen, und dies um so weniger, als ja tatsächlich die öffentliche Meinung und auch die der berufenen Fachmänner hierüber ziemlich starke Gegensätze aufweist.

Die geschichtliche Betrachtung dieser Institution lehrt wohl klar, daß sie nicht aus pädagogisch-didaktischen Interessen der Schule entstanden ist, also nicht naturgemäß ein Ergebnis der Entwicklung der höheren Schulen ist, sondern daß sie äußeren, im Gebiete der Hochschule liegenden Gründen ihre Entstehung verdankt. Es gilt, die Universität vor unreifen Elementen zu schützen; es war in letzter Linie das staatlich-soziale Interesse ausschlaggebend, dem es darauf ankommt tüchtige Richter, Ärzte, Lehrer zu gewinnen. Lediglich äußerliche, technische Schwierigkeiten der Durchführung waren es wohl auch, die die Organisierung der Maturitätsprüfung als einer Aufnahmsprüfung an der Universität schließlich ganz zurückgedrängt haben. Sowie aber überhaupt oft im Laufe der kulturgeschichtlichen Entwicklung eine gewisse Verschiebung der Zwecke zu beobachten ist, d. h. daß eine Einrichtung, die ursprünglich nur wegen eines bestimmten Zweckes A unternommen worden war, nach und nach sich auch für andere Zwecke B, C, D als nützlich erweist, so auch bei der Maturitätsprüfung. Anfänglich aus dem oben genannten Grunde ins Leben gerufen, hat sie sehr bald auch andere ersprießliche, aber vorerst unbeabsichtigte Wirkungen gezeigt: die Anstalten, an denen diese Prüfung bestand, sonderten sich deutlich ab von allen übrigen, ihr Lehrplan wurde fester, ihr Lehrziel klarer gesteckt, es wurde schließlich ernster gearbeitet, die Prüfung erwies sich als gutes, ja bestes Mittel der staatlichen Kontrolle über die Tätigkeit der Mittelschule selbst u. s. w.

Und so wirken heute alle diese Zwecke zusammen, die Maturitätsprüfung, so sehr sie vielfach bekämpft wird, doch immer wieder allen Anstürmen gegenüber siegreich zu behaupten.

Es ist charakteristisch, daß auch die ausführliche Motivierung der Maturitätsprüfung, wie sie der Org.-Entw. und die Weisungen geben, zwar in erster Linie deren wesentliche Wichtigkeit für die Universität betonen und hiebei auch ganz ausdrücklich begründen, warum die Maturitätsprüfung doch nicht auf der Universität abgehalten wird, daß aber weiter mit voller Klarheit und Schärfe die Maturitätsprüfung als eine — unentbehrliche — Erprobung der Gymnasien, „ob sie die ihnen gestellte Aufgabe erfüllen“, bezeichnet wird. Und um auf Neueste, hinzuweisen, in den vielfach sehr interessanten und reichhaltigen Verhandlungen der Wiener Direktorenkonferenzen (Wien, Hölder 1905) werden auch, sobald die Zweckfrage der Maturitätsprüfung gestreift wird, alle die wohltätigen Wirkungen dieser Prüfung erwähnt, die, wie man wohl sagen kann, ursprünglich nicht beabsichtigt waren, so z. B. wird S. 64, nachdem der Hauptzweck der Maturitätsprüfung gut formuliert ist: „die Maturitätsprüfung hat 1. festzustellen, ob und von welchen Schülern das Ziel, eine höhere Allgemeinbildung und die Befähigung, auf der Hochschule fachwissenschaftliche Studien zu betreiben, erreicht wurde,“ weiter gesagt 2. „sie dient dem Staate zur Kontrolle für die Leistungen der Schule,“ 3. „sie bietet Lehrer und Schüler Gelegenheit, den Nachweis der Pflichterfüllung zu liefern,“ 4. „sie ist geeignet, die Schüler zum Fleiße anzuspornen,“ und 5. „zu mahnen, daß sie nicht für die Schule, sondern für höhere soziale und staatliche Zwecke zu arbeiten haben,“ 6. „sie ist zur Erhaltung der Höhe des Unterrichtszieles notwendig,“ 7. „sie ist eine gute Übung für die künftigen Prüfungen, Offiziersprüfung, Staatsprüfungen, Rigorosen und andere noch härtere Prüfungen, die der Schüler in seinem Leben zu bestehen haben wird,“ 8. nur die Maturitätsprüfung gewährt die Gelegenheit, im Gegensatze zu dem gewöhnlichen Schulprüfen, „den Zusammenhang des Wissens“ im großen und ganzen und „die Beherrschung weiterer Stoffe“ zur Geltung gelangen zu lassen. — Ganz anders allerdings lautet eine Bemerkung auf Seite 84, wo einer der Redner es wie eine selbstverständliche Sache hinstellt, daß die Maturitätsprüfung „nur den einen Zweck habe, ein sicheres Urteil über die Reife eines

Abiturienten zu erlangen". — Abgesehen aber von dieser starken Divergenz der Meinungen, die ich nur deswegen angeführt habe, weil sie charakteristisch ist für den großen Spielraum, innerhalb dessen die Ansichten über den Zweck, bezw. über die Vorzüge der Maturitätsprüfung hin und her schwanken, abgesehen, sage ich, von diesem Einzelfalle kann wohl etwas allgemeiner gesagt werden, daß wir in der obigen Aufzählung so ziemlich die knappe Summe dessen vor uns sehen, was zu Gunsten der Prüfung vorgebracht werden kann, wozu ich höchstens noch einen 9. Punkt anführen möchte, den man gerade im Kreise alter Praktiker nicht selten erwähnen hört: die Maturitätsprüfung ist ein unentbehrliches Mittel, die Schüler in den letzten beiden Jahrgängen disziplinär in Schranken zu halten.

Versuche ich diese Argumente ihrem inneren Zusammenhange nach zu gruppieren, so ergibt sich mir etwa folgendes:

I. (1) die Prüfung ist im Interesse der Universität, bezw. des Staates notwendig;

II. (2. 6. und 3, soweit es sich auf die Lehrer bezieht) sie dient der Kontrolle, liegt also im schultechnischen oder, wenn man will, bureaukratischen Interesse der Oberbehörde;

III. (4. und 9) sie ist ein Zuchtmittel für Fleiß und Disziplin, also direkt im Interesse der Schule, bezw. der Lehrer;

IV. (5. 7. und 3, soweit es sich auf die Schüler bezieht) sie bringt dem Schüler Vorteile, *a*) eine weise Mahnung fürs Leben, *b*) Vorübung für künftige Prüfungen, *c*) willkommene Gelegenheit sich auszuzeichnen, sie dient also dem Interesse der Schüler;

V. (8.) sie ermöglicht erst Beherrschung und Zusammenfassung weiterer Stoffgebiete, dient also vor allem dem inneren Unterrichtsbetriebe selbst.

Sieht man sich nach den wichtigsten Argumenten gegen die Maturitätsprüfung um, so findet man einerseits direkte Widerlegungsversuche, durch welche entweder die unter I—V zusammengefaßten Zwecke prinzipiell abgelehnt werden, oder worin nachgewiesen werden soll, daß die genannten Zwecke zwar gut und schön, aber nicht erreichbar seien; anderseits aber gibt es selbständige Gegenargumente, durch deren Gewicht die — zugegebene — Bedeutung der zu Gunsten der Sache sprechenden Gründe aufgewogen werden soll.

Prüft man demgemäß die fünf wichtigsten Pro-Argumente, so ist das unter I angeführte wohl an sich unangreifbar und auch tatsächlich noch nicht viel angefochten worden. Das II. allerdings (Kontrolle) gestattet ganz prinzipielle Bedenken. Denn dadurch ist ein ganz äußerliches, der Sache völlig fremdes Moment in die stille Sphäre des Unterrichts und der Erziehung hineingetragen. Eine ideal angelegte und durchgeführte Erziehungs- und Bildungsschule wird jedenfalls, wenn sie frei aus sich heraus sich entwickeln kann, auf diese Forderung zu allerletzt Rücksicht nehmen. Freilich, wäre die Maturitätsprüfung eine an sich indifferente Sache, d. h. kostete sie weder Schülern noch Lehrern viel Zeit, Arbeit, Aufregung u. s. w., so könnte man einen derartigen Kontrollapparat ruhig über sich ergehen lassen; eine so gewaltige Störung der ganzen Unterrichtsarbeit aber, wie sie die Maturitätsprüfung tatsächlich bietet, kann allein durch das hier in Frage kommende Interesse nicht als gerechtfertigt erscheinen. Wäre also das unter II Angeführte der alleinige Zweck der Maturitätsprüfung, so müßte man sie ablehnen und eben einfachere, minder drückende und minder störende Kontrollmittel ersinnen. — Der III. Prüfungszweck, den Fleiß und die Disziplin in den obersten Jahrgängen zu erhalten, ist als berechtigt nur dann anzuerkennen, wenn die Schulen — ihrer Aufgabe nicht völlig gewachsen sind; wenn sie rein aus sich heraus nicht im stande sind, ihre Zöglinge durch den Unterricht und durch die ganze geistige und sittliche Atmosphäre zu fesseln und zu lenken, wenn sie vielmehr auf die Krücke oder Stütze durch die von außen herankommende staatliche Prüfung angewiesen sind. Ebendeshalb ist dieser III. Zweck prinzipiell abzuweisen und nur bei mangelhaften oder überfüllten Schulen notgedrungen in den Kauf zu nehmen.

Was unter IV als Förderung des Schülers zusammengefaßt ist, müßte an sich als solche jedenfalls Zustimmung finden. Doch kann ich das Bedenken nicht unterdrücken, daß hier einige Selbsttäuschung mit unterlaufe; jedenfalls ist,

was ich unter *a*) und *c*) genannt habe, („weise Mahnung fürs Leben“ und „willkommene Gelegenheit sich auszuzeichnen“), in seinem Werte recht fraglich, vor allem dürften die Schüler selbst diese beiden ihnen zugedachten Wohltaten, wie ich vermute, dankend ablehnen. Doch das möchte noch hingehen. Solange aber bei der Maturitätsprüfung, wie schließlich bei jeder größeren Prüfung, trotz sorgfältigster Handhabung aller Vorschriften und Sicherungsmaßregeln der Zufall nicht völlig eliminiert werden kann, so lange muß man in deren Einschätzung bescheiden bleiben und diese beiden zumeist recht zweifelhaften Nebenwirkungen der Prüfung nicht weiter lobend hervorkehren. Was aber unter *b*) genannt wurde, daß die Maturitätsprüfung eine gute Vorübung für alle späteren Prüfungen sei, so kann diesem Argumente gegenüber die Frage nicht wohl unterdrückt werden, warum man gerade die anerkannt schwerste aller Prüfungen, die Maturitätsprüfung selbst, ohne Vorübung läßt. Immerhin aber mag zugegeben werden, daß tatsächlich eine gewisse Stählung der Willenskraft und des Selbstvertrauens hie und da ein Erfolg dieser Prüfung sein dürfte, und soweit dies der Fall ist, aber nur insoweit, kann dann auch dies zu Gunsten der Maturitätsprüfung angeführt werden.

Wenn schließlich V. gesagt wird, daß die Maturitätsprüfung durch die Nötigung, größere Partien zu überschauen und zusammenzufassen, auf den inneren Betrieb des Unterrichts selbst befruchtend wirkt, so gilt hiefür zum Teil dasselbe, wie bei III. Wenn größere Zusammenfassungen im Interesse der Ausbildung des Schülers notwendig sind, so müssen sie eben gemacht werden, auch wenn keine Maturitätsprüfung besteht. Werden sie aber nur deswegen gemacht, weil diese Prüfung besteht, so zeugt dies von einem Mangel der betreffenden Unterrichtsanstalt, die damit offen eingesteht, ohne diesen ihr von außen aufgelegten Zwang könne sie eben das wertvolle Zusammenfassen größerer Partien u. s. w. nicht leisten. Somit gilt auch dieses Argument nur dann, wenn die Schulen gewisse innere Mängel aufweisen.

Was nun die Frage von der tatsächlichen Erreichbarkeit der fünf genannten Zwecke anlangt, so zeigt sich, daß bei I, wo wir die Berechtigung des Prüfungszweckes bejahen mußten, die volle Erreichung des Zweckes durchaus nicht sicher ist. Die vielfachen, nie ganz verstummenden Klagen, daß Leute ohne die nötige Bildung und ohne den nötigen Bildungseifer, ohne Willenskraft und selbständige Interessen so häufig an die Hochschule kommen, beweisen dies nur zu deutlich. — Bei II und III mußten wir die prinzipielle Richtigkeit der angeblichen Aufgaben der Prüfung selbst einigermaßen in Zweifel ziehen, dafür aber kann gesagt werden, daß diese Aufgaben tatsächlich in den meisten Fällen auch erreicht werden. Bei IV und V stehen sowohl die Zwecke als deren Erreichbarkeit nicht ganz außer Frage.

Wenden wir uns nun zu den selbständigen Gegenargumenten gegen die Prüfung. Da erscheint zuerst der Vorwurf, daß die Prüfung der Gesundheit schädlich sei durch die große Aufregung und Abspannung, die sie hervorrufe, sie sei mit schuld an der Nervosität unserer jungen Leute u. s. w. Dies teilt die Maturitätsprüfung natürlich mit allen anderen größeren Prüfungen; ja sie stimmt auch darin mit allen anderen Prüfungen überein, daß die Größe der gerade durch die Prüfung verschuldeten gesundheitlichen Schädigung wohl kaum völlig objektiv festzustellen ist. Ist ja doch selbst bei wirklich erwiesener Gesundheitsstörung noch eine Fülle von Möglichkeiten und zusammenwirkenden Komponenten da, die sämtlich Ursachen oder Mitursachen der Gesundheitsstörung sein könnten; außerdem ist die nervöse Aufregung der Prüfung oft dadurch verursacht, daß eben ein schwacher, seiner Aufgabe von vorneherein nicht gewachsener oder ein vorher sträflich leichtsinniger Schüler sich der Prüfung gegenübergestellt sieht. Wenn es da bis zu gesundheitlicher Schädigung kommt, so ist dies wohl zu bedauern, aber nicht auf Rechnung der Prüfung zu setzen. Kann daher diesem Argumente nicht jene entscheidende Bedeutung zugesprochen werden, die man ihm vielfach beimißt, so greift ein anderer Vorwurf meines Erachtens viel tiefer, der, daß durch die Maturitätsprüfung der ganze Unterrichtsbetrieb des letzten, ja der letzten Jahre in eine gewisse Hast und Unruhe gerate; ein der ruhigen Sachlich-

keit abträgliches äußeres Moment, die Rücksicht auf die Prüfung, trete zu oft in den Vordergrund, die gesunde Vertiefung in den Lehrstoff leide, an Stelle des organischen geistigen Wachsens trete zwangsweise Nahrungsaufnahme, „Examenstudium“, „geistige Überfütterung“ u. dgl. Und das habe wieder zur Folge, daß der junge Mann beim Eintritte in das akademische Studium, gerade in dem entscheidungsvollen Augenblicke, da sich ihm der Zugang zu freiem Wissenschaftsbetriebe öffnet, statt des edlen leidenschaftlichen Triebes nach Erkenntnis vielfach nur müde Verdrossenheit und Lernunlust zeige. Mag auch hier oft zu sehr in Schwarz gemalt werden, so bleibt immerhin ein nicht geringer Rest von Wahrem und Bedauerlichem zurück. Zum Teil dürfte ja der ganze Unterrichtsbetrieb während der achtjährigen Gymnasialzeit mit der auf die Dauer ermüdenden, allzu eintönigen „Pensenarbeit“, wie Paulsen (Gesch. d. gel. Unt. II, 639) sagt, an diesem Übel schuld sein, zum Teil aber doch die Maturitätsprüfung selbst. — Mitunter begegnet man auch dem Gedanken, das staatliche „Reifezeugnis“ verleite so leicht den jungen Mann zu falschem Selbstbewußtsein, verschärfe die ohnedies bestehende Kluft zwischen Menschen mit höherer und niederer Bildung und wirke der freien, unmittelbaren Schätzung des ganzen Menschen bedenklich entgegen. Auch dies kann leider nicht völlig in Abrede gestellt werden. — Schließlich muß dieser wie jeder Prüfung entgegengehalten werden, daß sie gerade das Beste und Innerste am Menschen doch nicht ermitteln könne, daß sie also eben auch das, was der Kern ihrer Aufgabe ist, die Reife des jungen Mannes festzustellen, naturgemäß nie ganz leisten könne. Es ist daher nur konsequent, wenn z. B. Camillo Huemer*) die Ermittlung der Reife ganz ausgeschaltet und die Prüfung offen und ehrlich als Abschlußprüfung, als „Abiturientenprüfung“ erklärt wissen will. Nur fürchte ich, würde dadurch gerade für wohlwollende und ihre Aufgabe tief fassende Prüfungskommissionen der Spielraum zu freierer Beurteilung des ganzen Menschen und nicht seiner eben vorliegenden Leistungen eingeengt.

*) „Die Maturitätsprüfung in ihrem Verhältnis zu Gymnasium, Universität und Publikum.“ Zeitschr. Mittelschule, 1905, S. 55 ff.

Da des Hinundwider-Wogens der Meinungen natürlich kein Ende ist, sei der hier vorliegende Versuch einer möglichst unparteiischen Abwägung von *pro* und *contra* einfach abgebrochen. Eine klare, volle, endgültige Entscheidung nach einer oder der anderen Seite hat sich nicht ergeben. Vielmehr sei nun nur meine persönliche Stellungnahme zur Frage rasch gezeichnet: ich stehe der Maturitätsprüfung ziemlich kühl gegenüber; sie ist unter den dermaligen Unterrichts- und Schulverhältnissen, bei der großen Schülerzahl, bei der großen Verschiedenheit der Anstalten, bei der außerordentlichen Mannigfaltigkeit der kulturellen Verhältnisse unseres Vaterlandes nicht gut zu entbehren, aber ich betrachte sie doch mehr als ein notwendiges Übel denn als eine an sich und durchaus segensvolle Einrichtung. Eine immer vollkommenere Ausgestaltung des höheren Schulbetriebes, ja des gesamten Bildungswesens, reiche Differenzierung der Schulgattungen, Zurückdrängen der Berechtigungen, eine zunehmende Wertschätzung des Menschen und seines wirklichen Wissens und Könnens gegenüber dem, was er Schwarz auf Weiß an Zeugnissen vorweisen kann, wahre Achtung vor tüchtigen Persönlichkeiten, etc. etc., kurz, eine durchgreifende Besserung und Ethisierung alles geistigen Tuns wird nach und nach auch diese Prüfungsform überflüssig machen. Vorläufig aber, solange wir sie nicht entbehren können, scheint mir an der Prüfung besserungsbedürftig fast nur die tatsächliche Praxis, und zwar hauptsächlich im Sinne einer Annäherung an das, was Org.-Entw. und Weisungen sagen. Dazu erscheint mir aus Camillo Huemers Vorschlägen der Gedanke wertvoll, bei den Prüfungen aus Latein, Griechisch und Mathematik nicht so sehr auf das mündliche Examen Wert zu legen und hier reichlich Dispensen zu erteilen, dagegen in Geschichte und Physik zu prüfen, aber nicht Kleinigkeiten und Gedächtniskram, sondern, wie Huemer sagt, das, was zum „Wissenskapital“ gehört. Die Abneigung Huemers gegen den Kompensationsgedanken kann ich nicht teilen. Solange Kompensationen nicht gesetzlich starr festgelegt werden in Form eines Rechtsanspruches seitens des Prüflings, sondern besonnen und maßvoll von den Prüfungskommissionen nach freiem Er-

messen gehandhabt werden, können sie nur segensreich wirken.

Literatur: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1849. — Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl. Wien 1895. — Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 7. April 1899, Z. 9452, betreffend die Abhaltung der M. an Realschulen (Verordnungsblatt 1899, S. 109—124.) — H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig 1905, wo S. 131—202 eine ganz vorzügliche Darstellung der ganzen Frage gegeben ist. — Verhandlungen der Niederösterreichischen Mittelschuldirektoren-Konferenzen, I. Bd. Wien 1905. — V. Thumser, Die M. im Lichte der Praxis, Elternabende. Wien 1903. — L Smolle, Reifeprüfung oder nicht? Zeitschr. „Mittelschule" 1903, S. 158 ff. — C. Huemer, Die M. in ihrem Verhältnis zu Gymnasium, Universität und Publikum, Zeitschr. „Mittelschule" 1905, S. 55 ff. — A. Lang, Über die M. an den österreichischen Gymnasien. Zeitschr. f. d. öst. Gymn. 1872, S. 199 ff. — J. Ptaschnik, Die M und die Dispensen, Zeitschr. f. d. öst. Gymn. 1889, S. 1040 ff.

Graz. *Ed. Martinak.*

Maul Alfred, Hofrat, Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, geboren 13. April 1828 zu Michelstadt in Hessen, studierte auf der technischen Hochschule zu Darmstadt Mathematik und Naturwissenschaften. Schon als Student war Maul Mitglied der Darmstädter Turngemeinde, zu deren Turnwart er aufrückte. 1850/51 besuchte er bei Ad. Spieß einen Kursus zur Ausbildung von Turnlehrern. Er war 1852 bis 1855 Lehrer an einer Privatschule in der Nähe von Darmstadt, im folgenden Jahre provisorischer Lehrer in seinen Studienfächern am Gymnasium zu Aichen. Durch Spieß empfohlen, trat er 1856 als Lehrer der Mathematik und des Turnens an das Realgymnasium zu Basel über. Hier entfaltete er bald, in anregendem Verkehre mit Iselin und Jenny, eine hervorragende Tätigkeit im Schul- und Vereinsturnen. Er gründete 1859 mit diesen den Baseler Turnlehrerverein und wurde auch Mitglied des Schweizerischen Turnlehrervereines. Bei dem Eidgenössischen Turnfeste von 1860 zu Basel turnten Baseler Turner unter Mauls Leitung „Gemeinübungen" am Reck, Barren und Pferd; diese Vorführung ward vorbildlich und begründete das sogenannte Sektions- oder Vereinswetturnen, das nachmals nicht bloß in den eidgenössischen Turnvereinen, sondern auch in der Deutschen Turnerschaft zu großer Bedeutung gelangt ist. — Schon in dieser ersten Periode seiner Tätigkeit entwickelte Maul sein pädagogisches Talent als Methodiker, welches sogleich in seinen ersten Schriften: „Freiübungen und ihre Anwendung im Turnunterricht," herausgegeben auf Veranlassung des Schweizerischen Turnlehrervereines,



Alfred Maul.

Darmstadt 1862, J. Ph. Diehl; „Die Entwicklung des Schulturnens," Basel 1866; „Lehrziele für den Turnunterricht an Knabenschulen," herausgegeben vom Baseler Turnlehrerverein, Basel 1868, Schweighauser, hervortrat.

Als in Karlsruhe 1869 die Großherzogliche Turnlehrerbildungsanstalt ns Leben trat, wurde Maul zum Direktor derselben berufen. Hier war seine Haupttätigkeit zunächst die Ausbildung von Turnlehrern, zu welchem Behufe er Jahr für Jahr verschiedene Kurse zur Ausbildung und Fortbildung (Wiederholung) abhielt und Inspektionsreisen machte. Auf diesem Gebiete hat Maul in dreieinhalb Jahrzehnten ganz Hervorragendes geleistet. Daneben widmete er den Bestrebungen der Turnvereine

fortgesetzt seine tätige Teilnahme; von 1887 bis 1894 war er Vorsitzender der „Deutschen Turnerschaft“, bis ein Augenleiden ihn zwang, diesem Arbeitsgebiete zu entsagen.

Neben seiner amtlichen Wirksamkeit widmete er sich seinen schriftstellerischen Aufgaben. 1873 erschien bei Gutsch in Karlsruhe sein „Lehrplan für den Turnunterricht an Knabenschulen,“ von 1876 bis 1879 sein Hauptwerk: „Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. I. Teil: Das Lehrverfahren im Turnunterricht. II. Teil: Die Ordnungs-, Frei- und Stabübungen. III. Teil: Die Gerät- und Gesellschaftsübungen“; Karlsruhe, Braunsche Buchhandlung. Sodann wandte er sich dem Mädchenturnen zu in den „Turnübungen der Mädchen“ (4 Teile), 1879 bis 1890, und „Lehrplan für das Turnen der weiblichen Schuljugend“, Karlsruhe, Braunsche Hofbuchhandlung. Alle diese Schriften sind seitdem immer von neuem aufgelegt worden und haben eine steigende Bedeutung für das Schulturnen erlangt; auch hat sich ihnen eine ganze Reihe neuer Schriften für das Geräteturnen zugesellt.

Die wahre Bedeutung Mauls, die Fachmännern von dem Scharfblicke Lions, Eulers u. a. längst bekannt war, hat sich weiteren Kreisen erst in neuerer Zeit enthüllt, seit die Leistungen im badischen Schulturnen weithin Aufmerksamkeit, ja Aufsehen erregt haben. Bahnbrechend war dafür die vom Deutschen Turnlehrerverein veranlaßte freie Zusammenkunft deutscher Turnlehrer in Karlsruhe 1902, bei der das Maulsche Turnen mit glänzendem Erfolge vorgeführt wurde. Man erkennt in Maul den bedeutendsten, aber selbständig fortschreitenden und vorurteilslos auch anderen Richtungen gerechtwerdenden Schüler Ad. Spießens. Keiner hat mit solcher Folgerichtigkeit, Ausdauer und Umsicht daran gearbeitet, passende Lehrziele für die verschiedenen Altersstufen festzustellen und Übungsgefüge aufzubauen (Verbindung der unerläßlichen Wiederholung mit dem Neuen in abwechslungsreicher Folge), wie er. Er ist dadurch ein Turnmethodiker ersten Ranges geworden. Mit Jäger legt Maul großen Wert auf die Eisenstab-, auf Marsch- und Laufübungen, wie auf eine mit Sorgfalt beschränkte Auswahl des Übungsstoffes; freilich geht er in der praktischen Ausführung seiner Grundsätze andere Wege als jener. Bei ihm stehen die Gerätübungen, im Gegensatze zu Jäger, im Mittelpunkte alles Turnens. Dabei geht aber vielen die Beschränkung und klassenmäßige Abgrenzung des Übungsstoffes bei Maul zu weit. Man macht ihm den Vorwurf, daß er die Übungen des freien und gemischten Sprunges und die volkstümlichen Übungen vernachlässige, die freie Persönlichkeit des Turnlehrers zu sehr beenge. Wenn dieser Vorwurf in seinem ersten Teile vielleicht in etwas berechtigt ist — wobei Maul aber für sich in Anspruch nehmen kann, daß er betreffs des Ausschlusses von Bock und Pferd im Schulturnen an eine Bestimmung des Oberschulrates, gegen die er sich seinerzeit kräftig gewehrt hat, gebunden ist —, so trifft er im zweiten Teile sicher nicht zu, wie das lebendige Zeugnis zahlreicher Schüler von ihm beweist.

Literatur: Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891, Thienemanns Hofbuchhandlung. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens, 2. Aufl. Leipzig 1897, Strauch. — Cotta, Leitfaden f. d. Unterr. in der Turngesch. Leipzig 1902, Voigtländer.

Berlin. *H. Schröer.*

Mecklenburg-Schwerin (Großherzogtum). Von den 620.000 Einwohnern kommen etwa 40 Prozent auf das Domanialgebiet, 34 Prozent auf die ritterschaftlichen Distrikte, 26 Prozent auf die Städte. Diesen Verhältnissen entsprechend gibt es domaniale, ritterschaftliche und städtische Volksschulen.

Die Oberaufsicht führt das Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten. Die städtischen Volksschulen unterstehen dem Schulvorstand (Geistlichkeit, Magistrat), die Landschulen der Aufsicht des Ortsgeistlichen.

Die gesetzliche Grundlage für das Volksschulwesen in der Ritterschaft ist hauptsächlich die alte Schulordnung vom 21. Juni 1821 (1868 und 1893 revidiert). Die domanialen Schulen sind geregelt durch eine Reihe von Spezialverordnungen. Die städtischen Bürger- und Volksschulen sind mehr oder weniger selbständig. In den Oberklassen einiger Stadtschulen werden auch fremde Sprachen (Französisch, Englisch und Latein)

gelehrt, wie in der Mittelschule zu Parchim, der Knabenbürgerschule zu Schwerin und der Knabenbürgerschule zu Wismar.

Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre. Es sind vorhanden: 76 Stadtschulen mit 686 Klassen und 1134 Landschulen mit 1324 Klassen.

Die Höchstzahl der Kinder in einer Klasse wurde auf 80 festgesetzt. An den Volksschulen, mit einem Durchschnittsbesuche von 86.000 (44.000 Knaben, 42000 Mädchen) Kindern, wirken an 2300 (2110 männliche, 190 weibliche) Lehrpersonen.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen das Großherzogliche evangelisch lutherische Seminar für ritter- und landschaftliche Volksschullehrer, Organisten und Küster in Lübtheen, gegründet 1869, mit 4 Klassen, darunter 2 Vorbereitungsklassen und (1902/03) 76 Zöglingen, 9 Lehrern; das Großherzogliche evangelisch lutherische Lehrerseminar und die Präparandenanstalt in Neukloster i. M. mit drei Präparandenklassen, 2 Seminarklassen, dazu noch eine Seminar-Parallelklasse und 3 Präparanden-Parallelklassen, von denen eine in Schwerin untergebracht ist, in jeder Klasse 36 Schüler; die höheren Töchterschulen, verbunden mit Lehrerinnenseminarien in Güstrow, Schwerin und Wismar.

Gehälter: Lehrer in Städten bis zu 10.000 Einwohnern erhalten mindestens 800 bis 1700 M. (fünfjährige Zulagen), in Städten über 10.000 Einwohnern mindestens 1000 bis 2000 M. (fünfjährige Zulagen), Hilfslehrer 700 bis 800 M., Lehrer auf dem Lande 400 bis 1300 M. (fünfjährige Zulagen von je 100 M., inklusive Feldbenützung, Naturalien, Dienstwohnung etc.).

Ein allgemeines Pensionsgesetz gibt es in den Städten nicht; die eine Kommune gibt weniger, die andere mehr. An den ritterschaftlichen Landschulen beginnt die Pensionsberechtigung nach dem vollendeten 20. Dienstjahre mit 450 M. Die Pension steigt bis zu 810 M. nach 50 Dienstjahren. Bis zum vollendeten 20. Dienstjahre kann der Schulpatron dem Lehrer willkürlich kündigen. Im Domanium werden 252 M. nach 10 Dienstjahren, bis zu 1172 M. nach 50 Dienstjahren als Pension bezahlt.

Höhere Schulen gab es 1902/03 nach der beigegebenen Statistik:

Ort	Art der Schule	Staatlich oder städtisch	Gründ. Jahr	Klassen	Schüler	Lehrer
Bützow	Realgymnasium	städt.	1860	8	161	12
Doberan	Gymnasium	großh.	1879	8	129	12
Grabow	Realprogymnasium	städt.	1868	6	92	8
Güstrow	Gymnasium (Domschule)	großh.	1553	8	133	12
Güstrow	Realgymnasium und Realschule	städt. städt.	1885 1878	12 R.u.G.-Kl. 3 V.-Kl.	329 129	19
Ludwigslust	Realgymnasium	großh.	1873	9*	197	13
Malchin	Realgymnasium	städt.	1866	6	132	9
Parchim	Gymnasium m. vollberecht. Realprogymnasium	großh.	1564	8 G.-Kl. 3 R.-Kl. 2 Vorsch.-Kl.	159 28 37	19
Ribnitz	Realprogymnasium	städt.	1871	7	113	8
Rostock	Gymnasium und Realgymnasium	städt.	1580*	18 G.-Kl. 4 V.-Kl. 5 R.-G.-Kl.	575 115 89	22 10
Rostock	Realschule	städt.	1867	15 6 V.-Kl.	536 276	27
Schwerin	Gymnasium	großh.	1553	15	383	23
Schwerin	Realgymnasium	großh.	1847	18	375	23
Teterow	Realschule mit Gymnasialabteilung	städt.	1866	7	182	9
Waren	Gymnasium	städt.	1869	6	140	9
Wismar	Große Stadtschule (Gymn. u. Realschule)	städt.	1541	8 G.-Kl. 6 R.-Kl.	283	16

*) Als große Stadtschule gegründet 1580, Gymnasium seit 1828.

Im Rechnungsjahre 1903/04 betrugen die Einnahmen der unter Großherzoglicher Verwaltung stehenden sechs höheren Schulen 156.819 M., die Ausgaben 497.377 M., der Staatszuschuß 340.558 M.

Von höheren Lehranstalten gibt es ferner: die städtische evangelische höhere Schule in Hagenow (Gymnasial- und Realklassen bis Obertertia), die private Handelsschule in Wismar, 19 höhere Töchterschulen (4 öffentliche mit 18 Lehrern, 20 Lehrerinnen und 417 Schülerinnen und 15 private höhere Mädchenschulen). Von Sonderschulen sind zu nennen: die Großherzogliche Taubstummenanstalt, gegründet 1840 in Ludwigslust, Externat mit 58 Schülern (40 Knaben, 18 Mädchen), 8 Klassen, 10 Lehrpersonen; die Großherzogliche Blindenanstalt, gegründet 1864 in Neukloster, mit 41 Zöglingen, 7 Lehrern, 3 Lehrerinnen; die Großherzogliche Bildungs- und Pflegeanstalt für geistesschwache Kinder bei Schwerin mit 140 Schülern und Pfleglingen (1 Sanitätsrat, 3 Lehrer, 1 Ober-, 2 Lehr- und 7 Pflegeschwestern).

Durch die Verordnungen vom 30. Dezember 1893 wurde eine Prüfungskommission für Mittelschullehrer, vom 13. Mai 1895 eine Prüfungskommission für Lehrerinnen in Schwerin und vom 15. August 1899 eine wissenschaftliche Prüfungskommission in Rostock eingesetzt.

Das Schulgeld beträgt an den Großherzoglichen höheren Lehranstalten jährlich 120 M. Die Gehälter der Direktoren steigen von 6000 bis 7000 M. nach je 4 Dienstjahren. Die Dienstwohnung wird mit 600 M. in Abzug gebracht. Studierte Lehrer erhalten 2500 bis 6000 M., Alterszulagen von je 500 M. in dreimal je 3 und viermal je 4 Jahren, seminarisch gebildete Lehrer erhalten 1200 bis 2800 M., Zulagen 300 M., fünfmal 200 M. und zuletzt 300 M. in gleichen Zwischenräumen wie bei den studierten Lehrern. Geprüfte Zeichenlehrer steigen in gleicher Zeit von 1600 bis 3400 M., Hilfslehrer erhalten 1800 M.

Die Pension steigt nach den feststehenden Verwaltungsgrundsätzen bis zum 50. Dienstjahre von 50 Prozent nach je 20 Dienstjahren an, jährlich um 1 bis 1½ Prozent bis auf 90 Proeznt des Vollgehaltes. 4 Prozent der Einnahmen werden dem Witweninstitut als Beitrag zugeführt. Witwen erhalten ¼ des Lehrergehaltes.

Die Landesuniversität zu Rostock, gegründet 1419, zählte 1904/1905: 592 (40 Theol., 105 Jur., 136 Med., 311 Phil.) Studierende.

Literatur: Frahm F., Gesetze, Verordnungen und Entscheidungen, betreffend das gesamte Volksschulwesen in Mecklenburg-Schwerin, 3. Aufl. Parchim 1901. — Rische A., Der Unterricht in den höheren Schulen Mecklenburgs im 18. Jahrhundert. Ludwigslust 1838. — Bolle, Geschichte der Großen Stadtschule zu Wismar. Wismar 1892. — Voß H., Geschichte der Volksschule Mecklenburg-Schwerins. Schwerin 1893.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Mecklenburg-Strelitz (Großherzogtum). Die Schuleinrichtungen gleichen im wesentlichen denen in Mecklenburg-Schwerin, auch bestehen im allgemeinen die gleichen Bestimmungen über Schulzeit, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen.

Es sind vorhanden: 218 zumeist einklassige Dorfschulen und 13 vier- bis siebenklassige Stadtvolksschulen mit etwa 17.500 Kindern (9200 Knaben, 8300 Mädchen) und 363 Lehrern, 36 Lehrerinnen. Trennung der Geschlechter ist teilweise ganz, teilweise nur in den Oberklassen durchgeführt. In Städten und Flecken ist der Besuch der Fortbildungsschulen obligatorisch.

Für Heranbildung der Lehrpersonen sorgt das Großherzogliche evangelisch lutherische Lehrerseminar in Mirow, gegründet 1820, mit fünfjährigem Kursus in fünf Klassen mit (Ostern 1905/06) 48 Zöglingen, 8 Seminarlehrern, darunter außer dem Direktor noch 2 akademisch gebildete, 1 Lehrer für Obstbau und 4 Übungslehrer.

Gehaltsverhältnisse: Seminarisch gebildete Lehrer erhalten in Klasse I (umfaßt die Lehrer in Neustrelitz, Schönberg und am Seminar) als Anfangsgehalt 1200 M. Das Gehalt steigt innerhalb von 25 Dienstjahren bis 2500 M. (5 Zulagen von 200 M. nach je 4 Jahren und 2 von 200 und 100 M. nach je 3 Jahren). Lehrer II. Klasse (umfaßt alle übrigen seminarisch gebildeten Lehrer) erhalten als Anfangsgehalt 900 M. Das Diensteinkommen steigt in derselben

Skala wie bei Klasse I bis zu 2200 M. innerhalb 25 Dienstjahren. Kirchliche Dienste werden mit wenigstens 90 M. jährlich besonders vergütet, Zeichen- und Seminarlehrer erhalten 300 M. Funktionszulagen. Domanial-Landschullehrer im stargardschen Kreise erhalten in Klasse I (umfaßt die 50 ältesten Lehrer) 700 M., Klasse II (umfaßt die im Dienstalter folgenden 25 Lehrer) 600 M., Klasse III (umfaßt die dann folgenden 25 Lehrer) 500 M., Klasse IV (umfaßt die übrigen [zurzeit 9 Stellen] Schullehrer) 350 M. Jahresgehalt. Der durchschnittliche Wert des Naturaleinkommens einer Domanial-Landschulstelle ist auf 600 M. festgestellt. Die Pensionsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen sind teilweise bereits geregelt, teilweise ist man mit ihrer Regelung noch beschäftigt.

Von höheren Schulen waren 1902/03 vorhanden: das städtische evangelische Gymnasium in Friedland, gegründet 1429, mit 6 Klassen und Vorschule, 125 Schülern, 10 Lehrern; das städtische evangelische Gymnasium mit lateinloser Realschule, in Neubrandenburg (9 Gymnasialklassen mit 177 Schülern, 6 Realklassen mit 188 Schülern, 3 Vorschulklassen mit 131 Schülern und insgesamt 24 Lehrern); das Großherzogliche lutherische Gymnasium Carolinum in Neustrelitz, gegründet 1806, mit 8 Gymnasialklassen und 255 Schülern, 3 Vorschulklassen und 106 Schülern mit zusammen 15 Lehrern; die Großherzogliche lutherische Realschule (Real-Progymnasium) in Neustrelitz, gegründet 1828, mit 4 Klassen, 108 Schülern, 6 Lehrern; die Großherzogliche evangelische Realschule (Real-Progymnasium) in Schönberg (Fürstentum Ratzeburg), gegründet 1846, mit 6 Klassen, 124 Schülern, 2 Vorschulklassen und 32 Schülern. Öffentliche höhere Töchterschulen gibt es in Friedland, Neubrandenburg und Neustrelitz mit zusammen 441 Schülerinnen. Gehälter: Wissenschaftliche Hilfslehrer werden mit einem Gehalt von 2100 M. angestellt. Ordentliche wissenschaftliche Lehrer beziehen während der ersten drei Jahre nach ihrer Anstellung ein Gehalt von 2500 M. Dasselbe steigt durch siebenmalige Zulagen von je 500 M. innerhalb 25 Jahren bis zum Höchstgehalt von 6000 M. Der Gymnasialdirektor bezieht ein Gehalt von 6000 M., welches nach 5 Jahren auf 6500 M. und nach 11 Jahren auf 7000 M. steigt. Dienstwohnung wird mit 10 Prozent des Vollgehaltes in Anrechnung gebracht.

Literatur: Schmid Dr. K. A., Enzyklopädie der ges. Erz. u. Unterr. Tit. Mecklenburg-Strelitz.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Melanchthon. Philipp Melanchthon, der „Praeceptor Germaniae", Luthers treuester und bedeutendster Mitarbeiter am Werke der Reformation, wurde am 16. Februar 1497 zu Bretten in der heutigen ba-



Philipp Melanchton.

dischen Pfalz als ältester Sohn des Waffenschmiedes und kurfürstlichen Rüstmeisters Georg Schwarzert geboren. Die Wohlhabenheit des elterlichen Hauses gestattete eine sorgfältige Erziehung des zarten, außergewöhnlich reichbegabten Knaben, der zunächst im Hause seines Großvaters von einem wackeren Lehrer, Joh. Hungarius in den Elementen des Wissens und besonders in lateinischer Grammatik gründlich unterrichtet wurde. Nach dem im Jahre 1507 erfolgten Tode seines Vaters und Großvaters nahm ihn die Großmutter nach Pforzheim mit, wo er in der unter der Leitung des tüchtigen Humanisten Georg Simler stehenden Lateinschule den weiteren Grund zu seiner das ganze damalige

Wissensgebiet umfassenden Bildung legte. Von besonderem Einflusse für seine weitere Entwicklung war hier das persönliche Bekanntwerden mit dem Hauptträger des deutschen Humanismus Joh Reuchlin (s. d.), dem Bruder seiner Großmutter, der den strebsamen Großneffen aufs innigste in sein Herz schloß und seinen deutschen Namen — denselben in „Schwarzerd" wandelnd — nach damaliger Gelehrtensitte in das griechische „Melanchthon" übersetzte. Noch nicht 13 Jahre alt, konnte er schon im Herbste 1509 die Universität in Heidelberg beziehen, wo er, kaum vierzehnjährig bereits im Jahre 1511 den ersten akademischen Grad eines „Baccalaureus" erwarb. Als man ihm aber im nächsten Jahre den zweiten angestrebten Grad, den eines „Magisters", seiner zu großen Jugend wegen versagte, er überdies in Heidelberg an mehreren Fieberanfällen zu leiden gehabt hatte, übersiedelte er im September 1512 an die Universität nach Tübingen, wo unter dem Einflusse des Humanismus ein frischer Geist sich zu regen begonnen hatte. Hier erlangte er am 25. Jänner 1514 die Würde eines „Magisters der freien Künste" und damit das Recht, an der Universität Vorlesungen zu halten. Zunächst als Lehrer der lateinischen Sprache mit den Studenten Virgil und Terenz lesend, wurde ihm, dem kaum Neunzehnjärigen, im Jahre 1516 nach dem Tode des Humanisten Bebel auch noch der Lehrstuhl der Beredsamkeit und Geschichte übertragen. Hatte bisher sein „Lerngeschick" allenthalben Bewunderung erregt, so tat es jetzt nicht minder seine außerordentliche Lehrgabe, mit welcher er das Erfaßte zur Heranbildung eines neuen Geschlechtes fruchtbar zu machen verstand. Doch sollte sein Wirken hier nur von kurzer Dauer sein. Schon im Jahre 1518 folgte er dem über Reuchlins Empfehlung an ihn ergangenen Rufe als „Lektor der griechischen Sprache" an die Universität Wittenberg, wo er an der Seite Luthers, mit dem ihn bald das innigste, auf unbegrenzter gegenseitiger Wertschätzung und Liebe ruhende Freundschaftsverhältnis verband, eine so reiche akademische Lehrtätigkeit entfaltete, wie nie einer vor ihm. Griechische und lateinische Klassiker, Schriften des alten und neuen Testaments, Rhetorik, Dialektik, Geschichte, Ethik und Physik bildeten den Inhalt seiner geistvollen und überaus klaren Vorlesungen. Bis auf 2000 soll mitunter die Zahl seiner Schüler gestiegen sein, zu denen die bedeutendsten Gelehrten und Schulmänner jener Zeit gehörten, wie Camerarius in Leipzig, Trotzendorf in Goldberg, Micyllus in Heidelberg, Neander in Ilfeld, Wolf in Augsburg, Fabricius in Meißen u. v. a. — Über ein Vierteljahrhundert haben in solcher Weise Luther und Melanchthon miteinander an der geistigen und sittlichen Erneuerung des deutschen Volkes gearbeitet, ganz wunderbar sich gegenseitig ergänzend und unterstützend. Neben den Bergmannssohn, „der das Metall der religiösen Wahrheit aus den Schachten holte", war der Sohn des Waffenschmiedes getreten, „der dies Metall zu blanken Geisteswaffen verarbeitete"; neben die geniale Heldengestalt Luthers, diese ausgeprägteste Verkörperung deutscher Kraft und deutschen Wesens, die talentvollste Gelehrtennatur Melanchthons, der jener von Luther entzündeten Bewegung mit dem Humanismus „die jungen Bildungsmächte der Zeit und die von ihnen ergriffenen maßgebenden Kreise" zuführen sollte. Gingen die großen grundlegenden Gedanken und Antriebe der Reformation hauptsächlich von Luther aus, so waren deren aufbauende Taten vorzugsweise Melanchthons Verdienst, dem die Reformationskirche neben der Begründung ihrer wissenschaftlichen Theologie und der Abfassung ihrer bedeutendsten Bekenntnisschrift — „Confessio Augustana" — ganz besonders auch die Neuordnung ihres Kirchen- und Schulwesens zu verdanken hat. Auf dem letztgenannten Gebiete, namentlich für die Gelehrtenschule, hat Melanchthon eine so durchgreifende Wirksamkeit entfaltet daß ihm mit Recht der Ehrentitel „Lehrmeister Deutschlands" beigelegt wurde. Von dem Kurfürsten Johann dem Beständigen auf Luthers Anregung mit der Visitation der Kirchen und Schulen im Kurfürstentum Sachsen betraut, verfaßte er im Jahre 1528 das sogenannte „Visitationsbüchlein", welches neben den Bestimmungen für die Regelung des Kirchenwesens auch einen Schulplan enthielt, der bald weit über die Grenzen Sachsens Eingang fand und für die Neugestaltung der meisten lateinischen Schulen Deutschlands im 16. Jahrhundert richtunggebend wurde. Charakter und Einrichtung der Schulen erscheint

in diesem sächsischen Schulplane durch folgende Grundsätze bestimmt: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher getan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist". Zum anderen sollen auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern und großer Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes beschwert werden; und drittens sollen sie behufs eines geordneten Unterrichtsganges in „drei Haufen" (Klassen) geteilt werden. Der erste Haufen hat den eigentlichen Elementarunterricht zu genießen. Er soll vor allem lesen lernen, und zwar „Der Kinder Handbüchlein" (ein gewöhnlich Luthern zugeschriebenes Büchlein, das zunächst das Alphabet und dann als Lern- und Lesestoff die 10 Gebote, den Glauben, das Vaterunser, einige Bibelstellen und Gebete enthielt), hierauf den „Donat" (ein lateinisches Sprachbüchlein mit zahlreichen Deklinations- und Konjugationsbeispielen) und „Cato" und dabei einen möglichst großen lateinischen Wörtervorrat sich einprägen, daneben täglich eine Schreibübung halten. — Für den zweiten Haufen bildet lateinische Grammatik (Etymologie, Syntax, Prosodie) die wichtigste Lehraufgabe, verbunden mit der Lektüre und Auslegung leichterer Schriftsteller, wie z B. der Fabeln des Äsop und Komödien des Plautus und Terenz und ausgewählter Gespräche des Erasmus von Rotterdam; daneben soll fleißig die Musik gepflegt und wöchentlich ein Tag — in der Regel der Sonnabend — dem Religionsunterricht gewidmet werden, wobei „Hadersachen" und Schmähungen gegen Andersgläubige ausgeschlossen sein sollen. Dem dritten Haufen, der aus den Geschicktesten des zweiten Haufens zu bilden ist, obliegt neben der weiteren Pflege der Musik die Vervollständigung der lateinischen Grammatik, Metrik, Dialektik, Rhetorik sowie die Lektüre schwieriger lateinischer Schriftsteller, des Virgil, Ovids Metamorphosen, Ciceros Briefe und Schrift „von den Pflichten". Dabei sollen die Schüler wöchentlich eine schriftliche lateinische Arbeit — Briefe oder Verse — anfertigen und auch im Umgange zu fleißigem Lateinreden verhalten werden, wie das letztere auch den Lehrern in ihrem Umgange mit den Schülern zur Pflicht gemacht ist. Wie dieser Schulplan für die Einrichtung der damaligen Lateinschulen (unserer heutigen Gymnasien) maßgebend wurde und die verschiedensten Städte bei Errichtung neuer oder Umgestaltung alter Schulen Melanchthon um Rat angingen (es seien darunter nur Eisleben, Magdeburg, Nürnberg, Mühlhausen i. Th., Naumburg, Regensburg, Frankfurt a. M., Soest genannt), so hat Melanchthon auch auf eine zeitgemäße Umgestaltung des Universitätsunterrichts einen maßgebenden Einfluß ausgeübt, wie beispielsweise außer Wittenberg in Leipzig, Tübingen, Heidelberg, Frankfurt a. O., Rostock und an der neugegründeten Universität in Königsberg. — Nicht unerwähnt bleiben darf auch die mangels einer öffentlichen Lateinschule in Wittenberg im Jahre 1521 von Melanchthon errichtete Privatschule (schola privata), die mit ihrer genauen Haus- und Unterrichtsordnung darauf ausging, mangelhaft unterrichteten jungen Leuten durch Pflege der lateinischen Sprache und einiger realistischer Wissenszweige die nötige Vorbereitung für das Universitätsstudium zu geben. — Endlich sei auch noch des nachhaltigen Einflusses gedacht, den Melanchthon durch seine unmittelbar aus dem Unterrichte herausgewachsenen und darum so brauchbaren Lehrbücher weit über sein Grab hinaus ausgeübt hat. Seine griechische Grammatik, schon im Jahre 1518 von dem damals kaum Einundzwanzigjährigen in Tübingen veröffentlicht und 1545 von Camerarius in etwas erweiterter Gestalt herausgegeben, hat über 100 Jahre als Schulbuch gedient. Noch wichtiger wurde die aus dem Unterricht in seiner Privatschule hervorgegangene lateinische Grammatik, die von 1525 an in unzähligen Ausgaben und Bearbeitungen bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts im Gebrauche geblieben ist. Ebenso erfreuten sich seine Lehrbücher der Rhetorik, Physik und Ethik großer Beliebtheit und Verbreitung. — Die unter dem Titel „Declamationes" hinterlassenen akademischen Reden Melanchthons sind ein beredtes Zeugnis der Lauterkeit seiner Gesinnung und der reinsten Wahrheitsliebe, mit der er „die Scheinweisheit, den Mißbrauch der Intelligenz zu Lug und Trug, das Haschen nach eitler Ehre und nach Menschenbeifall, die Färbung der

Wissenschaften aus Rücksicht auf Verhältnisse und Personen“, bekämpfte.

Am 19. April 1560 hat Melanchthon sein arbeitsvolles, reichgesegnetes Leben in Gottergebenheit beschlossen, nachdem seine letzten Lebensjahre ihm vielfach verbittert worden waren, nicht nur durch körperliche Leiden, sondern mehr noch durch seelisches Leid, das der Menschen Undank ihm zugefügt; neben Luther in der Schloßkirche zu Wittenberg hat er seine letzte Ruhestätte gefunden. „Er war und ist der Praeceptor Germaniae“ nicht bloß durch den nur selten von einzelnen erreichten Umfang seines Wissens, durch seine außerordentliche Geistes- und Sprachgewandtheit und sein ungewöhnliches organisatorisches Talent, sondern weit mehr noch dadurch, daß er treu seinem eigenen Worte, „ein Lehrer solle nicht bloß mit seinem Worte, sondern auch mit seinem persönlichen Vorbilde lehren“, durch das Beispiel seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch seinen ungeheueren Fleiß, seine gewissenhafte Zeitbenützung, seine Treue im kleinen wie im großen, seine Freundlichkeit gegen Kollegen und Schüler, seinen friedfertigen Sinn, seine Einfachheit und Anspruchslosigkeit in bezug auf das äußere Leben, kurz durch die ganze Erscheinung seiner geläuterten christlichen Persönlichkeit das leuchtendste Vorbild eines wahren Gelehrten, Erziehers und Schulmannes verkörpert.

Literatur: „Corpus Reformatorum“ von Bretschneider und Bindseil. Halle und Braunschweig 1834—1860, 28 Bd. — Heppe Dr., Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands, ein Lebensbild. 1860. — Koch, Ph. Melanchthons schola privata. 1859. — Schmidt Ph., Melanchthons Leben und ausgewählte Schriften. Elberfeld 1861. — Hartfelder, Phil. Mel. als Praeceptor Germaniae. Bd. 7. der „Monumenta Germaniae paedagogica“. Berlin 1889. — Beyschlag W., Philipp Melanchthon. Freiburg i. Br. 1893. — Schäfer, Ph. Melanchthons Leben. Gütersloh 1894.

Wien. *Jul. Antonius.*

Memorieren s. d. Art. Gedächtnistheorie und Mnemonik.

Methode. Dieses Wort wird in so vielfachem Sinne gebraucht, namentlich für Lehrverfahren, Lehrweise, Lehrmanier, Lehrgang (s. d.), Lehrplan, daß es sich verlohnt, seiner Herkunft nachzugehen und seine ursprüngliche Bedeutung festzustellen. Wie so mancher andere Ausdruck, der heute in der Unterrichtslehre gang und gäbe ist, entstammt „Methode“ der philosophischen Terminologie und ist erst viel später ins Pädagogische umgewertet worden. Das gilt z. B., wie ich anderwärts nachgewiesen habe, auch von den Ausdrücken material und formal, deduktiv und induktiv, analytisch und synthetisch u. s. f. Das Wort Methode selbst ist griechischen Ursprunges. Mĕthŏdŏs heißt der Gang, eigentlich das Nachgehen, ein Weg, auf dem man einem Gegenstand nachgeht, ein Weg, den man einschlägt, um zu einem bestimmten Ziele zu gelangen. Es kann so von jeder menschlichen Tätigkeit gebraucht werden, auch der körperlichen, wenn sie so eingerichtet wird, daß sie Sinn und Zweck hat. Zumeist allerdings spricht man bei geistigen Tätigkeiten von Methode, z. B. von einem Verfahren, das man bei einer wissenschaftlichen Untersuchung einschlägt, und da doch wieder eigentlich nur von einem Verfahren, welches einen Erfolg verspricht, also nicht von einem Verfahren ins Blaue hinein, sondern von einem zweckmäßig gewählten. Weil dieses sich aber nicht aus einem einzelnen Falle herausstellt, weil in der Regel derselbe Gang oft und in mehrfacher Richtung gemacht werden muß, bevor er sich als zweckmäßig bewährt, hat der Ausdruck mehr einen generellen Sinn; er bedeutet dann ein durchgängiges Verfahren, ja er bekommt dann einen normativen Sinn und bedeutet soviel als Richtschnur, Regel, wie man eine Sache anzufassen, einen Gegenstand zu behandeln, bei einer Untersuchung oder sonstigen geistigen Tätigkeit zu verfahren hat. Dieses Normative drückt sich auch darin aus, daß die Römer das griechische Wort Methode mit via et ratio übersetzten: „Weg und Rechenschaft“, also ein Weg, bei dem man sich Schritt für Schritt Rechenschaft gibt oder, wie wir heute sagen, ein rationeller Weg, ein rationelles Verfahren. Verständlich werden so die oft gebrauchten Wendungen: er hat Methode, er ist ein methodischer Kopf, darin liegt Methode, oder im Gegenteil: sein Verfahren ist unmethodisch u. dgl. m. In der Regel handelt es sich bei dem methodischen Verfahren dar-

um, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Alten zum Neuen vorwärts zu schreiten, und da gilt es, seinen Gedanken nicht freien Lauf zu lassen, sondern sie vielmehr in Zucht zu nehmen, sie auf ein bestimmtes Ziel hin zu richten. Es sind nun in dieser Gedankenbewegung im wesentlichen, wie Aristoteles gezeigt hat, nur zwei Wege möglich. Zergliedert man den mannigfaltig gegebenen Stoff der Untersuchung, um auf seine einfachsten Bestandteile, auf seine allgemeinsten Bedingungen zu kommen, so ist dies das auflösende Verfahren — die analytische Methode, ein rückläufiger Weg. Schreitet man dagegen von diesen allgemeinen Bedingungen, von den Prinzipien vorwärts und erzeugt so aus ihnen die Einzelheiten, so ist dies das zusammensetzende Verfahren — die synthetische Methode. So besehen, ist, wie Lotze in seiner Logik deutlich gezeigt hat, die analytische Methode wesentlich das Verfahren der Untersuchung, welche die Wahrheit finden will, die synthetische aber das Verfahren der Darstellung, welche die irgendwie ermittelten Wahrheiten in ihrem eigenen objektiven Zusammenhange wiedergeben will.

Diese beiden Hauptformen der Methode werden wohl auch mit den Namen Deduktion und Induktion (s. d.) bezeichnet, wobei statt an die Vor- und Rückwärtsbewegung an eine Auf- und Abwärtsbewegung gedacht wird. In wesentlichen ist es dieselbe Auffassung und man kann sich das Wort Goethes zu eigen machen: „Analysis und Synthesis, Induktion und Deduktion, machen, beide zusammen, wie Aus- und Einatmen das Leben der Wissenschaften aus.“ Nur verfahren eben die einen überwiegend analytisch, die anderen überwiegend synthetisch, rein durchführbar ist wenigstens im allgemeinen keine der beiden Methoden; meist sind sie auch in den Wissenschaften miteinander verbunden. Um hiefür einige Beispiele zu wählen, die schon in die Unterrichtslehre hinüber ragen, so möge nur daran erinnert werden, daß die Methode der Sprachlehre analytisch ist, wenn es gilt, den Sinn einer Stelle, deren Grundgedanken oder aus größerem Zusammenhange die Idee eines Sprachwortes zu finden, auch wenn aus vorliegendem Sprachmaterial Regeln und Gesetze aufgestellt werden sollen; sie ist aber synthetisch, wenn die Regeln beim mündlichen oder schriftlichen Gebrauche der Sprache zur Anwendung gebracht werden. Die Lehrsätze der Mathematik werden auf analytischem Wege bewiesen, indem man auf von vornherein feststehende oder früher bewiesene Sätze zurückgeht; die Methode ist aber eine synthetische, wenn man darauf aus ist, von den einfachen Größen und Operationen zu den darauf fußenden zusammengesetzteren und schwierigeren fortzuschreiten. So verfährt die Geschichtsforschung analytisch, die Geschichtsdarstellung synthetisch; erstere sucht bis an die Quellen vorzudringen, die letztere beruhigt sich erst, wenn sie den Geschehnissen bis in ihre Einzelheiten und Verwicklungen nachgegangen ist.

Ist nach dieser Auffassung nicht von vornherein klar, daß man unter Methode in der Tat mehr zu verstehen hat als bloßes Hantieren mit dem Lehrstoffe, wie es der Augenblick dem Lehrer eingibt? In diesem letzteren Sinne kann freilich jeder Lehrer nach Herder seine eigene Methode haben; es ist aber nur Lehrmanier (s. d.), der gegenüber auf Herbart verwiesen werden muß, der die Grenzen der persönlichen Erfahrung und Betätigung gegenüber den allgemeinen Prinzipien betont und sagt, daß, „wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte“ (Pädagog. Schriften I., 236). Noch stärker hat dies, worauf Toischer aufmerksam gemacht hat, Keller ausgedrückt, der meint, wenn ein Schulmeister gefunden hat, das q sei vor dem g zu schreiben, so bilde er sich schon ein, eine neue Methode gefunden zu haben, und gebe eine neue Fibel heraus. Wenn das Methode ist, kann man freilich auch von einer Bonnen-, Hausknecht-, Domestikenmethode u. s. w. sprechen, denn in diesen Verbindungen bedeutet Methode nicht viel mehr als Handhabung einer bestimmten Lehrform, vielleicht überhaupt nur besondere Arten des Handelns. In dem Artikel dieses Handbuches „Lehrgang“ ist von mir übrigens auseinander gesetzt worden, daß man Zurechtlegung des Lehrstoffes in „Lehrgängen“ nicht mit „Lehrverfahren“

„Methode“ zu verwechseln habe: die ersteren gehören der didaktischen Formgebung, die Methode der didaktischen Technik an. Vielleicht gelingt es auf diese Weise, der Verwirrung einigermaßen zu steuern, die in dem fast unterschiedslosen Gebrauche der eingangs erwähnten Ausdrücke gelegen ist. Es wird sich aber doch empfehlen, noch einmal auf das Frühere zurückzugreifen.

Wenn der Name „Methode“ aus der philosophischen in die pädagogische Sprache verpflanzt worden ist, kann man fragen, ob auch der Begriff mit herübergenommen worden ist, ob namentlich die beiden Grundrichtungen der Denkbewegung in der Didaktik eine Rolle spielen. In den früher erwähnten Beispielen von der Sprachlehre, Mathematik und Geschichte ist dies eigentlich schon bejaht worden. Es ist aber auch sonst bekannt, daß, besonders seit Herbart es unternommen hat, die bisher schwanken Begriffe, die zusammenhangslosen Lehrerfahrungen und die mehr intuitiven Lehrweisungen der Didaktiker vor ihm aus seinem philosophischen System heraus zu begründen und in ein großes System einzuordnen, die beiden Hauptrichtungen des Unterrichts, die analytische und synthetische, stärker betont worden sind. Herbart kennt einen analytischen und synthetischen Unterricht; analytisch ist er, „wenn der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandersetzt, berichtigt, vervollständigt“; synthetisch ist das Verfahren, bei dem der Lehrer den Stoff darbietet. Übrigens beschränkte Herbart später den analytischen Unterricht auf einführende und begleitende Besprechungen.

Daß jeder analytische Unterricht eines synthetischen Abschlusses bedarf, was oben bereits in allgemeinerem Sinne bei dem Verhältnisse von Analyse und Synthese gesagt worden ist, und wie sich beide bei demselben Gegenstand, falls derselbe reich genug ist, um mehrere Angriffspunkte zu bieten, verbinden lassen, hat Willmann in lichtvoller Weise in seiner Didaktik durchgeführt. Von ihm rührt das seither oft zitierte Wort: „Analyse wenn nötig, Synthese wenn möglich.“

Die Didaktiker vor Herbart haben natürlich die Sache, ohne gerade den Namen Analyse und Synthese zu gebrauchen, gleichfalls gekannt. So hat schon Comenius empfohlen, im Lehren von der Sache, vom Einzelnen, vom Sinnlichen auszugehen, und doch auch wieder den Rat erteilt: „Wenn man jemanden lehrt, eine Sache zu verstehen, so möge man ihn auch anleiten, sie mündlich wiederzugeben und auszuführen oder zur Anwendung zu bringen.“ Das ist nun freilich noch etwas mehr, als man gewöhnlich unter Synthese versteht, es ist Anwendung, Darstellung. Der synthetische Charakter der Methode tritt auch bei Pestalozzi in den Vordergrund, wie denn bei ihm überhaupt wieder mehr das Können und Üben zur Geltung kommt, so daß er geradezu „Kenntnisse ohne Fertigkeiten das verhängnisvollste Geschenk des Jahrhunderts“ nennen konnte. So wäre es überhaupt nicht schwer und ist zum Teil schon versucht worden, aus den Unterrichtsgrundsätzen der Methodiker vor Herbart nachzuweisen, daß nahezu alle die von der modernen Didaxis aufgestellten methodischen Gesichtspunkte und Weisungen bereits einmal ausgesprochen worden sind, nur erscheinen sie eben da nicht in dem vornehmen philosophischen Gewande, sondern als naive und schlichte Lehrweisungen. Einige von diesen sollen hier angemerkt werden: Divide et impera, teile und herrsche. Der Wissens- und Lehrstoff ist gehörig zu gliedern, wenn man ihn beherrschen will; man vergleiche hiezu die moderne Forderung der Artikulation des Unterrichts, die methodischen Einheiten. Comenius sagt: Wenn ein gewisses Lehrfach getrieben werden soll, so macht man die Geister der Schüler erst zuvor dafür empfänglich. Leicht wird der Unterricht, wenn er gehörig vorbereitet ist (Analytische Vorbereitung, Zielangabe, Apperzeption). Wenn Comenius für die Gediegenheit des Unterrichts unter anderen folgende Regeln aufstellt: 1. überall, wo sich Abteilungen machen lassen, möglichst gegliedert abzuteilen (Artikulation des Unterrichts, methodische Einheiten); 2. alles Spätere auf Früheres zu stützen (Apperzeption); 3. alles, was miteinander im Zusammenhange steht, beständig zu verknüpfen (Assoziation); 4. alles nach dem Verhältnisse des Verstandes, des Gedächtnisses und der Sprache zu ordnen (System); 5. alles durch fortlaufende Übungen zu befestigen (Methode, Funktion), so ist eigentlich in diesen methodischen

Weisungen, die ganze Formalstufentheorie (s. d.) enthalten, auf deren Erfindung sich die Modernen so viel zu gute getan haben. Und so, wie es an diesem Beispiele gezeigt wurde, ließe sich an vielen anderen der Beweis erbringen, daß auch in methodischer Hinsicht gar manches schon einmal dagewesen ist.

Münch hat übrigens in seinem vor kurzem in 2. Auflage erschienenen trefflichen Werke „Geist des Lehramts" mehrere dieser älteren methodischen Weisungen im Lichte der modernen Didaktik angesehen und zu zeigen versucht, daß in diesen meist kurz gefaßten Normen, die sich gern als konzentrierte Weisheit empfehlen, öfters gar nicht einmal soviel davon enthalten ist und daß deshalb zum mindesten ihre durchgehende Anwendung recht fraglich ist. Der Raum für diese Abhandlung gestattet leider nicht, sie alle zu nennen, zählte man doch bei Comenius allein an 40 solcher Unterrichtsregeln. Hieher gehören z. B. folgende: der Unterricht sei naturgemäß; der Unterricht sei praktisch; der Unterricht sei anschaulich; der Unterricht sei zusammenhängend; der Unterricht schreite stetig, lückenlos, in guter Ordnung und Gliederung fort. Daher die Regel: vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen, vom Anschaulichen zum Begrifflichen, vom Werdenden zum Gewordenen. Der Unterricht sei allseitig; der Unterricht bilde auf die Dauer; der Unterricht führe zu einer einheitlichen und harmonischen Jugendbildung. Der Unterricht entspreche der Natur des Schülers und der Natur des Lehrstoffes. Was durch den Schüler gefunden werden kann, soll der Lehrer nicht geben u. s. w. — Schon das ist eine ganze Sammlung methodischer Rezepte, nur ist es keine Methodik in unserem Sinne, weil ihr die Einheitlichkeit, der systematische Zusammenhang abgeht, und gegenüber einem solchen Sammelsurium weiß man erst die Bemühung Herbarts und seiner Schule zu schätzen, daß sie die ja vielfach richtigen Forderungen für eine ersprießlichere Gestaltung des Unterrichts aus dem Wesen der Schülerseele und der Natur der Lehrstoffe ableiteten und ein System in die Didaktik gebracht haben. Wohl kümmern sich auch in unseren Tagen noch gar viele nicht um diese Art von Methode; der didaktische Materialismus oder Empirismus ist über jenen älteren naiven Zustand der Methodik nicht eben weit hinausgekommen; Methode ist ihm soviel wie individuelle Manier; mit dieser und der Kenntnis des Lehrgegenstands glaubt er im Unterricht sein Auslangen zu finden. Diese Methodenscheu ist das Gegenstück zum Methodenkultus, welcher darin besteht, daß das Heil des ganzen Unterrichts lediglich von der Methode abhängig gemacht und selbe auf alles und jedes angewendet wird. Willmann charakterisiert daher treffend, wenn er sagt: „Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Denkfaulheit."

Eine ganz eigene Art des Methodenkultus ist die, daß eine auf einem bestimmten Gebiete durchgehends erprobte Methode nun auf alle möglichen Lehrgebiete ausgedehnt und auch bei der Vermittlung von Lehrstoffen in Anwendung gebracht wird, deren Natur sich geradezu dagegen sträubt. In einem solchen Falle spricht man von Schablone und es hat der Anerkennung gerade der Formalstufentheorie so viel geschadet, daß ihre leidenschaftlichsten Vertreter von einer solchen Schablonisierung nicht zurückgeschreckt sind. Kein Wunder, daß derartigen Verirrungen gegenüber die bloßen Praktiker und Empiriker wieder zu Worte gekommen sind und daß das Feldgeschrei erhoben wurde: Weg mit den Fesseln der Methode, Platz für freie Bewegung der Persönlichkeit! Diese Persönlichkeitspädagogik ist eigentlich nur eine Reaktion gegen die Schablone, nicht gegen die Methode, denn diese weiß den Wert des persönlichen Einflusses des Lehrers hoch genug einzuschätzen, was hier nicht weiter ausgeführt zu werden braucht, da in diesem Handbuche unter „Persönlichkeit des Lehrers" ausführlich darüber gehandelt wird.*)

*) Nicht unwichtig ist es zu sehen, wie sonst der Begriff Methode auf rein wissenschaftlichem, nicht gerade pädagogischem Gebiete, bewertet wird. Statt vieler Beispiele nur folgendes: Jakob Minor hat in einem Vortrag über „die Aufgabe und Methode der neueren Literaturgeschichte", den er im September 1904 auf dem Congress

Es ist hier eben noch einiger anderer Ausdrücke zu gedenken, die unter der Marke „Methode" im Umlaufe sind. Von der „genetischen Methode" ist in einem besonderen Artikel dieses Handbuches die Rede. Man spricht aber auch von katechetischer, heuristischer, sokratischer, mäeutischer und disputatorischer, auch von akroamatischer und erotematischer, von thetischer, dogmatischer und architektonischer Methode.

Wenn eine von den genannten Unterrichtsformen noch auf den Namen Methode in dem früher entwickelten Sinne Anspruch hat, so ist es die heuristische. Sie wird mit dem Namen des Sokrates verknüpft, daher wohl auch sokratische Methode genannt und wurde von Sokrates selbst nur dazu verwendet, Erkenntnisse zu gewinnen, nicht erworbene Kenntnisse anderen zu vermitteln; erst in den Dialogen Platons ist die in Frage und Antwort ablaufende heuristische Lehrform zu didaktischen Zwecken verwendet. Im 18. Jahrhundert wurde die sokratische Methode erneuert, aber ganz äußerlich gehandhabt, was aus den auch auf uns gekommenen Wechselreden zwischen Lehrer und Schüler deutlich wird. Pestalozzi hat sich mit allem Nachdrucke gegen dieses „leere Sokratisieren" gewendet und Herbarts Verdienst ist es, die Heuristik unter dem Namen des analytischen Unterrichts ausgebildet zu haben. Wir verstehen heute darunter zumeist das Verfahren, durch welches der Schüler angeleitet wird, selbst Beobachtungen anzustellen und aus diesen Schlüsse zu ziehen. Dieses Findenmachen hat Sokrates auch als geistige Entbindungskunst (maieutike) bezeichnet, woher unser Ausdruck für das mäeutische Verfahren stammt.

Auch die katechetische Methode ist alten Ursprungs. Willmann hat an einem Beispiele (Did. I, 137[2]) gezeigt, daß sie schon im Zendavesta, auch bei den Pythagoräern (Did. I. 160) verwendet worden ist. Pflege und Ausbildung hat die katechetische Methode freilich erst in der christlichen Zeit und da wieder besonders auf evangelischer Seite erfahren. Unter den Pietisten haben sich darum in hervorragender Weise Spener und Francke (s. d.) verdient gemacht. Auch die Namen Gräfe und Dinter (s. d.) sind hier zu nennen. Die katechetische Lehrform bedient sich wie die sokratische des Vehikels der Frage. Durch möglichst geschickte Fragestellung sollen alle Erkenntnisse, zunächst die religiösen Inhalts, aus den Schülern herausgeholt werden. Näheres hierüber bringt der Artikel dieses Handbuches „Katechetik".

Auch die erotematische Unterrichtsform gehört hieher, da der Name, vom griechischen Worte erotema = Frage hergeleitet, nichts anderes bedeutet als Unterricht in der Frageform, wofür hie und da der Ausdruck dialogischer oder disputatorischer Unterricht angewendet wird, weil die Erkenntnisse im Zwiegespräche zwischen Lehrer und Schüler vermittelt werden oder geradezu, wie im wissenschaftlichen Disput, Zweifel, Widerspruch, Widerlegung u. s. w. wachgerufen werden.

Diese auf der Frage beruhenden Lehrformen sind auf Grund Jahrhunderte langer Erfahrung in ihrer Leben zeugenden und entbindenden Wirksamkeit so erprobt, daß sie wohl, zumal auf den unteren Stufen, nie mehr mit der bloß dozierenden (lehrenden), akroamatischen (nur auf das Zuhören eingerichteten), thetischen (aufstellenden) oder dogmatischen (glaubenslehrigen) Unterrichtsform werden vertauscht werden.

In allen den zuletzt angeführten Fällen wird aber das Wort Methode falsch angewendet; man kann da eigentlich nur von Lehrformen sprechen, die innerhalb der Methode in dem oben entwickel-

---

of arts and science in St. Louis gehalten hat, unter anderem an folgendes erinnert: „In den zehn Geboten, die Lehrs und Ritschel einstmals für klassische Philologen entworfen haben, heißt es deshalb mit Recht: „Du sollst den Namen Methode nicht eitel aussprechen". Und Feuerbach hat den in der Methode ihres Meisters versteinerten Hegelianern zugerufen: „Was ist Methode? Methode ist Geist. Wer keinen Geist hat, hat keine Methode. Methode haben heißt, sich nie von dem Gegenstand beherrschen lassen, sondern den Gegenstand beherrschen, im Gegenstand über dem Gegenstand sein. Was ist Hegels Methode? Hegels Geist, Hegels Individualität, Hegels Methode sich aneignen heißt, Hegel nachäffen. Die wahre Methode sucht innerstes, eigenstes Wesen."

ten Sinne zur Anwendung kommen. In demselben mißbräuchlichen Sinne wird auch von einer deiktischen (vorzeigenden), darstellenden, erklärenden und entwickelnden Methode gesprochen, wo richtiger „Lehrform" am Platze wäre. Darüber geben übrigens die genannten Artikel des Handbuches Auskunft.

Einer weiter ausgreifenden Erörterung, als es in diesem Rahmen möglich ist, bedürfte es, um den Wert des methodischen Verfahrens überhaupt und jeder einzelnen Methode insbesondere zu erörtern. Es muß auch in dieser Richtung auf die einschlägigen Artikel dieses Handbuches und auf die methodischen Werke selbst verwiesen werden. Auch von dem jetzt häufiger gebrauchten Worte Lehrkunst, in welcher die Methode gewissermaßen in höchster Steigerung und Ausbildung erscheint, sowie von der Bedeutung des Wortes didaktische Technik soll hier nicht weiter gesprochen werden. Darüber orientiert ausreichend das aus langjähriger Lehrerfahrung hervorgegangene Buch O. Jägers „Lehrkunst und Lehrhandwerk" sowie die alle einschlägigen methodischen Fragen in wissenschaftlichem Zusammenhange behandelnde „Didaktik" O. Willmanns.

Nur das soll hier noch hervorgehoben werden, daß es unzählige Arten von Methoden gibt, wenn man auch jede besondere Lehrform darunter verstehen will, und wenn man schon von einer Änderung der Methode spricht, falls dasselbe Lehrverfahren auf verschiedenen Stufen und bei verschiedenen Lehrstoffen angewendet wird. Es hat sich bei dieser Vielmethoderei besonders im Lehrstand der niederen Schulen eine Methodengläubigkeit herausgebildet, die, eine Tochter des Methodenkultus (siehe oben), auf der anderen Seite nicht wenig zu der heute noch vielfach beobachteten Methodenverachtung beigetragen hat. Insbesondere haben sich eine Zeitlang die Lehrer an den höheren Schulen vornehm von allem, was an Methode erinnerte, ferngehalten. Daß Pestalozzi und Herbart auch für sie gelebt und gearbeitet haben, ist nicht vor zu langer Zeit erkannt worden. Das ist nun erfreulicherweise anders geworden; das Interesse für methodische Arbeiten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ist noch fortwährend im Steigen begriffen; ja es wird anerkannt, daß man auch auf den höchsten Stufen des Unterrichts nicht ganz der überlieferten Methode, der feststehenden Technik entraten kann, aber daß sie, durch die Natur des einzelnen Lehrfaches, „nicht durch eine pädagogische Architektonik bestimmt werden müsse". „Sie wird", wie R. Lehmann ausführt, „durch äußere Umstände, wie die Anzahl der Schüler, ihre Herkunft und ihre Eigenart, zu beständiger Anpassung genötigt sein und sich daher in einem steten Flusse befinden; sie wird endlich der Persönlichkeit des Lehrers einen breiten und freien Spielraum lassen müssen."

Literatur: Willmann O., Didaktik, 3. Aufl., 1903. — Münch W., Geist des Lehramts, 2. Aufl., 1905. — Toischer W., Theoretische Pädag., 1896. Man vgl. übrigens auch Matthias A., Prakt. Pädag., 2. Aufl., 1904, welcher in einem besonderen Abschnitte das Verhältnis des Lehrers zur Methode vom Standpunkte der höheren Schulen behandelt hat — Auseinandersetzungen, an denen kein Kandidat des höheren Lehramtes achtlos vorübergehen sollte.

Linz. *J. Loos.*

Methodik. Die Methodik oder spezielle Didaktik wendet die Grundsätze der allgemeinen Didaktik auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände an. Es kommen dafür in Betracht: die Aufgabe der einzelnen Fächer und ihr Bildungswert, die Auswahl, Verteilung und Durcharbeitung des Stoffes, die Lehr- und Lernmittel und die dem Gegenstand eigentümlichen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Auch die geschichtliche Entwicklung des Unterrichtsgegenstands gehört dazu; denn wer sich auf die Höhe der Methodik stellen will, der muß ihre Geschichte, ihre Fortschritte, ihre Um- und Irrwege kennen lernen, um sich die Fortschritte aneignen und die falschen Wege vermeiden zu können.

Im nachfolgenden erörtern wir in gedrängtester Kürze die wichtigsten Gesichtspunkte, die sich in der Methodik der Gegenwart geltend machen.

Einen einheitlichen Religionsunterricht strebt die Pädagogik der Gegenwart an. Der grundlegende und leitende Stoff ist die biblische Geschichte. Aus ihr, als dem Stamme, wachsen Katechismus Kirchenlied, Spruch u. s. w. als Zweige organisch heraus. Es sind bereits Lehrpläne

und Religionsbücher (z. B. von Armstroff, Bohnstedt, Zuck, Falcke und Förster, Fricke) für einen einheitlichen Religionsunterricht erschienen. Für den Anschluß des Katechismus haben Dörpfeld, v. Rohden, Thrändorf Vorschläge gemacht. Bang, Just, Heyn, neuerdings auch Staude, verlangen für die letzten Schuljahre einen abschließenden Katechismusunterricht. Ein Gegner des einheitlichen Religionsunterrichts ist Eckert. — Das christozentrische Prinzip verlangt, daß Christus im Zentrum des ganzen Religionsunterrichts stehe. v. Rohden hat diese Forderung eingehend begründet und mit Entschiedenheit vertreten. Bang hat es versucht, dieser Forderung in der Praxis des Unterrichts Geltung zu verschaffen. Auch Thrändorf und Döll haben praktische Beiträge geliefert. — Eine starke pädagogische Strömung wendet sich gegen die bisherige gleichberechtigte Stellung des alten Testaments im christlichen Religionsunterricht. Katzer will es daraus völlig beseitigen. Baumgarten und Eckert sprechen sich mit Schärfe dagegen aus. Einen vermittelnden Standpunkt nehmen Flöring, Lietz, Meltzer, Reukauf, Brammer und Rude ein. Der letztere wendet das christozentrische Prinzip auf diese Frage an und verlangt: alle alttestamentlichen Stoffe, die direkt auf Christi Person und Werk hinstreben, wie die Propheten, sind eingehend zu behandeln, kürzer schon die, die nur in loser Beziehung zu diesem Zentrum stehen. Alle Stoffe aber, die eine solche Beziehung nicht haben und auch keinen bedeutenden Ertrag für die sittliche Charakterbildung liefern, sind auszuscheiden. Eine eingehendere Berücksichtigung der Propheten verlangen z. B. Thrändorf, Lietz, Meltzer. Ein anderer Reformvorschlag besteht darin, statt einzelner Geschichten ein einheitliches Lebensbild Jesu auf die Schüler wirken zu lassen. Bang will ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu bieten. Nach dem Prinzip der kulturhistorischen Stufen schicken Ziller, Rein etc. dem biblischen Geschichtsunterricht einen Märchen- und Robinsonunterricht voraus. Das Prinzip der konzentrischen Kreise (s. d.) wird von den Pädagogen der Gegenwart zumeist abgelehnt, wie für den Religionsunterricht, so für die anderen Lehrfächer. Die Durcharbeitung geschieht nach den formalen Stufen. Im Religions-, Geschichts- und Deutschunterricht wird, namentlich von Zillerianern auch der entwickelnd darstellende Unterricht angewendet. Die biblischen Anschauungsbilder finden eine verschiedene Verwendung. Die beste ist die während der sachlich-psychologischen Vertiefung, wenn diese bei dem Gipfelpunkt der Handlung angelangt ist. Die Kirchengeschichte wird unter Benützung von Quellen behandelt. Die Strömung, an Stelle der Vollbibel eine Schulbibel, bezw. ein biblisches Lesebuch oder ein alttestamentliches zu benützen, wird immer stärker. Der scholastisch-dogmatische Katechismusunterricht, die Kunstkatechese wird zumeist verworfen. Der Katechismus wird organisch an die biblische Geschichte angegliedert. Die exegetische Behandlung des Kirchenliedes wird in Volksschulen vermieden; die historisch-grundlegende wenden an Schumacher, Zuck, Achenbach, Köhler; die beiden letzteren verfahren entwickelnd-darstellend.

Im Geschichtsunterricht verwerten Biedermann, Albert Richter, Frick und die Zillerianer einen vorbereitenden Kursus, und zwar benützen die letzteren dazu Sagen. Die Heimatgeschichte wird am zweckmäßigsten organisch in die deutsche Geschichte eingereiht. Die Kulturgeschichte und Gesellschaftskunde finden viel mehr Berücksichtigung als früher. Für die letztere ist namentlich Dörpfeld eingetreten. Gegner der streng biographischen Stoffanordnung sind Ziller, Biedermann, Willmann, Zillig, Gustav Wiget, Theodor Wiget u. a. Das fortschreitende Verfahren der Herbart-Zillerschen Schule bricht sich immer mehr Bahn. Dabei wird die Idee der Höhepunkte verwertet. Die Darbietung des Geschichtsstoffes geschieht durch den Vortrag des Lehrers und an der Hand von Quellenstoffen. Für die Benützung der letzteren auch in der Volksschule sind namentlich Albert Richter und Rude eingetreten.

Der Sprachunterricht muß auch einheitlich sein. Seine Zweige sind: Lektüre, Sprachlehre, Stil; die letztere Gruppe gliedert sich wieder in drei Teilfächer: Buchstabenformen (Schönschreiben), Rechtschreiben (Diktat) und Satzbau etc. (Aufsatz). Den Kern des Sprachunterrichts bildet die Lektüre. Mit ihr müssen die anderen Zweige

desselben einen einheitlichen Gang darstellen. Die Lektüre erhält ihre Stoffe wesentlich von dem Sachunterricht. Der Anschauungsunterricht wird zumeist nicht als Disziplin, sondern als Prinzip betrachtet. Es gibt einen beschreibenden und einen erzählenden Anschauungsunterricht. Der Lese- und Schreibunterricht auf der Fibelstufe wird gegenwärtig entweder nach der Normalwortmethode oder der Schreiblesemethode (der reinen oder gemischten) erteilt. Auch eine kombinierte Normalwörter- und Schreiblesemethode wird angewendet. Beim Leseunterricht wird mehr Gewicht als früher auf die Phonetik gelegt. Man unterscheidet in hergebrachter Weise eine kursorische und eine statarische Lektüre. Bei der ersteren kommt es hauptsächlich auf die gründliche Leseübung an. Die Schüler sollen aber auch in den Zusammenhang und das Verständnis des Stückes eindringen. Bei der statarischen Behandlung wird ein möglichst gründliches Eindringen in einen wertvollen Stoff angestrebt. Neben der Behandlung nach Formalstufen wird neuerdings, zumal in der Zillerschen Schule, die darstellende Behandlung angewendet. In der obersten Klasse vielgliederiger Volksschulen behandelt man in neuester Zeit, wie längst in höheren Schulen, geeignete Dramen (z. B. Wilhelm Tell) und Epen (z. B. Hermann und Dorothea). Im grammatischen Unterricht der Volksschule wird das größte Gewicht auf die Sprachrichtigkeit gelegt; auch der Wortbildung und Wortbedeutung wird Beachtung geschenkt. Die Berücksichtigung der Onomatik in den höheren Schulen wurde von Mager verlangt; für Volksschulen forderte sie besonders Dörpfeld. Der Stil wird durch möglichst häufige Aussprache im Zusammenhang, durch Niederschriften der Schüler über Ergebnisse des Unterrichts und durch besondere längere Aufsätze gebildet, die ihre Themen dem Gesinnungs- und Sachunterricht, der Lektüre, dem Anschauungs- und Erfahrungskreis der Schüler entnehmen. Von Geschäftsaufsätzen kommen Rechnungen, Quittungen, Schuldscheine, private und amtliche Briefe u. dgl. in Betracht. Der Orthographieunterricht wird neuerdings durch Lays Forschungen reformiert, der dem Abschreiben des Geschriebenen großen Wert zuerkennt. Im Schönschreibunterricht ist die Frage, ob Steil- oder Schrägschrift anzuwenden sei, noch immer nicht entschieden.

Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatkunde (s. d.). Diese wurde namentlich durch Finger ausgebildet. Stoy trat für eine selbständige Heimatkunde ein; die Zillersche Schule steht gleich Kehr auf dem Standpunkt, die Heimatkunde sei nicht Disziplin, sondern Prinzip. Der neue geographische Unterricht berücksichtigt in erster Linie den Kausalzusammenhang der geographischen Objekte. Die vergleichende Geographie Ritters ist vergleichend-begründend geworden. Die Gliederung des Stoffes geschieht nach natürlichen Einheiten: Ländern und Landschaften. Die neueste Literatur legt Gewicht auf die Kulturgeographie. Das geographische Zeichnen gilt zumeist nicht mehr wie früher als Darbietungs-, sondern als Hilfsmittel. Als Veranschaulichungsmittel werden Modelle, Reliefs, Bilder, Wandkarten und Atlanten benützt. Der Darbietung dient auch die Schilderung. Der geographischen Namenkunde ist eine beachtenswerte Literatur gewidmet. Die Frage, ob Lernbücher im geographischen Unterricht benützt werden sollen, ist neuerdings viel erörtert worden, namentlich in der Zeitschrift für Schulgeographie. Die mathematische (astronomische) Geographie wird zumeist in einem Vorkursus (Beobachtungskursus) und einem Hauptkursus behandelt. Günther und Capesius verlangen eine mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage.

Der Naturgeschichtsunterricht wurde früher vom System beherrscht. Reformiert wurde er namentlich von Junge, Scheller, Kießling und Pfalz, Schmeil. Junge führte in erster Linie die Anordnung nach Lebensgemeinschaften, Schmeil die Behandlung nach dem biologischen Prinzip durch; dieses hat es mit dem Zusammenhang zwischen Bau und Lebensäußerungen der organischen Wesen zu tun. Außer Schmeil führen Kießling und Pfalz, Partheil und Probst, Säurich und Busemann u. a. das biologische Prinzip durch. Junge hat vorgeschlagen, in der Schule biologische Gesetze zu entwickeln. Schmeil lehnt diese ab, fordert dagegen allgemeine biologische Sätze, Wahrheiten. O. W. Beyer und Seyfert stellen als Grundbegriff des naturwissenschaftlichen Unterrichts die menschliche

Arbeit auf. Das Anschauungsmaterial für die Naturgeschichte wird namentlich auf Klassenausflügen, im Schulgarten, durch Beobachtungen und Versuche im Schulzimmer gewonnen.

Das Verhältnis der Naturgeschichte zur Naturlehre und zu anderen Fächern betreffen viele Konzentrationsversuche. Bei der Betrachtung derselben zeigen sich zwei Hauptgesichtspunkte: die einen fassen die naturkundlichen Teilfächer in einen einheitlichen Lehrgang (Twiehausen, Partheil und Probst) oder in zwei Lehrgänge zusammen (Kießling und Pfalz, Seyfert). Andere verbinden die Naturkunde mit anderen Unterrichtsgegenständen (Ziller, Scheller, Lüddecke, Quehl). Der neue physikalische Unterricht ist namentlich von Crüger, Bänitz, Sumpf und in der Herbartischen Schule von Scheller und Conrad beeinflußt worden. Die Absicht der letzteren ist auf ein Dreifaches gerichtet: 1. das Ausgehen von den Erfahrungen der Schüler, 2. die Durcharbeitung nach den Formalstufen, 3. die Gruppierung des Stoffes um physikalische Individuen. Manche (so Peters) verbinden Mineralogie und Geologie. Zumeist wird die Mineralogie mit der Chemie verbunden.

Im Rechenunterricht der neuesten Zeit ist namentlich das Verhältnis der dezimalen zu den gemeinen Brüchen behandelt worden. Andere Erörterungen betreffen die Vereinfachung des Rechenunterrichts, das Wesen und die Entstehung der Zahl. In der Herbartischen Schule ist die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan, namentlich aber das Sachrechnen besprochen worden. Bezüglich der Entstehung der Zahl behaupten Stubba, Hentschel, Böhme, Kehr, Tanck, Knilling, Knoche, Hartmann etc., daß dieselbe das Produkt des Zählens sei. Als Produkt unmittelbarer Anschauung betrachten die Zahl Beetz, Lay, Göbelbecker etc. Das Sachprinzip wesentlich vom Nützlichkeitsstandpunkt behandelten Erzinger, Goltzsch, Salberg; wesentlich vom erziehlichen Standpunkt wird es in der Herbartischen Schule vertreten. Auch die Volks- und die Hauswirtschaftslehre werden im Rechenunterricht berücksichtigt.

Der Unterricht in der Raumlehre ist nach der Pestalozzischen besonders von der Herbartischen Schule beeinflußt worden, neuerdings namentlich von Zeißig, Wilk, Martin und Schmidt. Zeißig, Martin und Schmidt suchen das Kausalitätsprinzip in der Formenkunde durchzuführen und sie dadurch zur begründenden Schulwissenschaft zu erheben. Zeißig unterscheidet Zweckmäßigkeitsformen und Schönheitsformen. Auch will er die gleichartigen Formenbestimmungen unter allgemeine Gesichtspunkte, Sätze, Gesetze, Wahrheiten bringen. Als geometrische Aufgaben finden reingeometrische und sachlich-geometrische Aufgaben (sachlich-generelle und sachlich-individuelle) Verwendung. Nach ihrer Stellung im Unterricht sind sie Vorbereitungs-, Ausgangs-, Übungs- oder Anwendungsaufgaben. Als fachwissenschaftliche Stoffe der Geometrie finden Verwendung Axiome, Definitionen und Lehrsätze. Die letzteren werden je nach ihrer Eigenart durch Messen, einfache Anschauung, auf genetischem oder heuristischem Wege gewonnen. Viel erörtert ist die Frage, ob die Geometrie eines Vorkursus bedürfe oder nicht. Dafür sind eingetreten: Falke, Ziller, Bartholomäi, Zizmann, Pickel, Wienecke, Edert und Kröger etc., dagegen: Hausmann, Mittenzwey, Wolf, Zeißig, Martin und Schmidt, Wilk. Der letztere hat die Entwicklungsstufen der Raumerkenntnis (die Kulturstufen) gründlich erforscht. Martin und Schmidt suchen den Stoff nach Formengemeinschaften anzuordnen. Mit besonderem Gewicht hat sich Wilk dagegen erklärt.

Auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts vollzieht sich gegenwärtig eine gewaltige Umwälzung. Bisher herrschte in Preußen Stuhlmann, in Sachsen Flinzer, in Süddeutschland Weishaupt und Herdtle. Die Reformvorschläge der Gegenwart sind vom Standpunkt der Kunst, des Kunstgewerbes und der Wissenschaft erhoben worden von Hirth, Konrad Lange und namentlich von der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. Diese Reformbestrebungen sind von dem neuen preußischen ministeriellen Lehrplan und dem Berliner Grundlehrplan von 1902 verwertet worden. Das Freihandzeichnen wird von dem Linearzeichnen getrennt. Das erstere ist auf der Unterstufe ausschließlich Gedächtniszeichnen. Auf der Mittelstufe kommt das Zeichnen nach dem Gegenstand hinzu. Der Unterricht berücksichtigt das

Interesse der Schüler und bildet Auge, Hand und Denkfähigkeit.

Der Gesangunterricht. Das Singen wird in den Schulen Deutschlands, zumal in den ein- und zweiklassigen, zumeist nach dem Gehör betrieben. Andere Schulen lassen in den unteren Klassen nach dem Gehör singen, als Vorbereitung des Notensingens der späteren Schuljahre. In vielgliedrigen Schulen allerdings wird vielfach nach Noten gesungen. Gegenwärtig strebt man danach, das Notensingen möglichst frühzeitig eintreten zu lassen, so nach dem Berliner Grundlehrplan im zweiten Schuljahr, nach Fichtner im ersten. Krause braucht zur Einführung in das Notensystem die Wandernote. Neben dem Noten- wird vielfach das Ziffersingen angewendet. In hergebrachter Weise wird der Gesangunterricht in den Elementar- und den Liederkursus gegliedert. Es wird angestrebt, dieselben zu einem einheitlichen Gange zu verschmelzen. Die Führung erhält dabei zumeist der Liederkursus. Neben dem Chor- muß der Einzelgesang gepflegt werden.

Der Turnunterricht. Als Begründer des neueren Schulturnens kann Adolf Spieß gelten. Er betonte wie Jahn den nationalen Wert des Turnens. Er schuf das Mädchenturnen und verlangte den Turnunterricht auch für Landschulen. In Württemberg ist das Jägersche Turnen durchgeführt, das sich in dem Turnstoff wesentlich von dem Spießschen unterscheidet. Der Turnstoff gliedert sich in Gemeinübungen, Gerätübungen und Turnspiele, die ersteren wieder in Freiübungen, Stabübungen, Gang- und Marschübungen, Ordnungsübungen.

Die einzelnen Werke über Methodik sind entweder für höhere Schulen (Gymnasien, Mittelschulen) oder für Volksschulen (Elementarschulen) bestimmt. Die meisten Verfasser behandeln nur einen Unterrichtsgegenstand oder auch einige wenige verwandte und bei den weitreichenden und tiefgehenden Studien, die zur Behandlung auch nur eines einzelnen Unterrichtsgegenstands erforderlich sind, ist auch das schon eine große Aufgabe. Wir führen im nachstehenden die wertvollsten Werke über die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände an:

Evangelische Religion: Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts, 4. Aufl. (Herbart-Zillerscher Standpunkt). Langensalza 1903. — Zange, Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. Für höhere Schulen. Beck, München 1897. — Schumann und Sperber, Geschichte des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule, 2. Aufl., Band 6A in Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha 1890. — Bittorf, Methodik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. Wunderlich, Leipzig 1904.

Katholische Religion: Bürgel, Geschichte des Religionsunterrichts in der katholischen Volksschule, Band 6B in Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha. — Damroth, Katechetik oder Methodik des Religionsunterrichts in der katholischen Volksschule, in den Grundzügen dargestellt. Bönig, Danzig. — Ernesti, Methodik des Religionsunterrichts in der katholischen Volksschule. Paderborn. — Baier, Methodik der religiösen Unterweisung in der katholischen Volksschule. Würzburg.

Geschichte: Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts, 4. Aufl. Breslau 1903. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte, 4. Teil des Handbuches der speziellen Methodik von Niedergesäß, 5. Aufl. 1903. — Geistbeck, Methodik des Geschichtsunterrichts, Herder, Freiburg i. B. 1886. — Richter, Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts. In Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha.

Deutsch: Boock, Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1901. — Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover 1898. — Kehrs Geschichte der Methodik. In dieser haben die Geschichte des Deutschunterrichts behandelt Kehr, Fechner, Engelien, Kriebitzsch, Schäfer.

Geographie: Geistbeck, Methodik des Unterrichts in Geographie. Freiburg i. B. 1886. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts (Herbartisch, gründlich). Parey, Berlin 1885. — Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methodik des geographischen Unterrichts. Halle 1891. 1. Band, Supplementsheft. 1894. — Tromnau, Die Geographie in der Volksschule. Ein methodologisches Hilfsbuch für den erdkundlichen Unterricht. Leipzig 1897. — Günther und Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Geographie-

unterrichts: mathematische und allgemeine Geographie. München 1895. — Seibert, Methodik des Unterrichts in der Geographie, 2. Aufl. Wien 1899. — Hohmann, Methodik des erdkundlichen Unterrichts in zeitgemäßer Gestaltung. Leipzig 1901. — Hupfer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1901. — Geistbeck, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts. Kehrs Geschichte d. Meth., Bd. II. Gotha. — Gruber, Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. München. — Rusch, Methodik des geogr. Unterrichts. Wien.

Naturkunde: May, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen mit Lehrproben, 3. Aufl. Düsseldorf 1906. — Loew, Didaktik und Methodik der Naturbeschreibung. München. — Kienitz-Gerloff, Methodik des botanischen Unterrichts. Berlin. — Helm, Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule, Band II in Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha. — Erdmann, Geschichte der Entwicklung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften. Leipzig 1887. — Norrenberg, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. Leipzig 1904. — Netoliczka, Methodik des physikalischen Unterrichts an Volks- und Bürgerschulen. Wien. — Paust, Methodische Anweisung für den Unterricht in der Physik, Chemie und Mineralogie. Leipzig.

Rechnen: Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1904. — Büttner, Anleitung zum Rechenunterricht, 19. Aufl. Leipzig 1903. — Steuer, Methodik des Rechenunterrichts, 8. Aufl. Breslau 1903. — Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 3 Teile. Breslau 1894. — Klauke und Klein, Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehreunterrichts in Volksschulen. Düsseldorf 1903. — Kallas, Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts. Prinzipiell-systematisch abgeleitet. Mitau 1889. — Sachse, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Leipzig 1889. — Sachse, Der Rechenunterricht in Elementarschulen und höheren Unterrichtsanstalten. Koblenz. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien 1895. — Beetz, Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht, 3 Teile. Osterwieck 1900. — Knilling, Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. München 1897 u. 1899.

Raumlehre: Schleichert, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre mit besonderer Berücksichtigung der geometrischen Formenlehre. Leipzig 1897. — Wilk, Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik. Dresden 1901. — Martin, Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik — ein Rückstand? Eine Antikritik von Wilks gleichnamiger Schrift. Berlin 1903. — Als Antwort darauf: Wilk, Die Formengemeinschaften — ein Irrweg der Geometriemethodik. Dresden 1904.

Zeichnen: Rein, Die Geschichte des Zeichenunterrichts in der Volksschule. In Kehrs Geschichte der Methodik, IV. — Wunderlich, Illustrierter Grundriß der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im freien Zeichnen. Stuttgart. — Wunderlich, Methodik des Freihandzeichenunterrichts der Neuzeit. Dresden. — Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Illustriertes Handbuch seiner geschichtlichen Entwicklung und methodischen Behandlung. Stuttgart 1903. — Matthaei, Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen. München 1895. — Diem, Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Ravensburg 1903. — Diem, Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. 2 Teile. Ebenda. — Schmidt, Methodik des Zeichenunterrichts in der Volksschule auf Grund der Reformbestrebungen. Halle 1903.

Gesang: Helm, Die Entwicklung des Gesangunterrichts. In Kehrs Geschichte der Methodik, 4. Band, 2. Aufl., Gotha 1889. — Zanger, Der Gesangunterricht in der Volksschule, 2. Aufl. Breslau 1903. — Linnarz, Methodik des Gesangunterrichts für deutsche Schulen. Leipzig. — Merk, Elementargesanglehre. Breslau 1888. — Kothe, Theoretisch-praktischer Leitfaden für den Gesangunterricht in der Volksschule, 8. Aufl. Leipzig 1898. — Baumert, Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts in der Volksschule, 2. Aufl. Breslau 1888. — Köckert, Der Gesangunterricht

in der mehrklassigen Volksschule, 2. Aufl. 1898. Ebenda. — Hennig, Die Methode des Schulgesangunterrichts. Leipzig 1885.

Turnen: Euler, Geschichte des Turnunterrichts. In Kehrs Geschichte der Methodik, 2. Aufl. Gotha 1889/90. — Zettler, Methodik des Turnunterrichts, 3. Aufl. Berlin 1902. — Schröer, Methodik des Turnunterrichts. Leipzig 1904.

Gesamtmethodische Werke sind die folgenden: Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen. 4. Aufl. 2 Bde. Osterwieck 1905 und 1906. — Schumann und Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 3. Teil. Spezielle Methodik und Schulkunde, vollständig neu bearbeitete Auflage. 1904. — Hohmann, Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in zeitgemäßer Gestaltung, 2. Aufl. Leipzig 1904. — Tesch, Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule. Bielefeld 1901. — Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung, 6. Aufl. Leipzig 1902. — Regener, Besondere Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. 2. Aufl. Ebenda 1901. — Böhm, Praktische Unterrichtslehre, 5. Aufl. Durchgesehen von Fuß. München 1902. — Frick und Schneiderhan, Die Volksschulmethodik, 2. Aufl. Stuttgart 1903. — Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben, 2. Aufl. Gotha 1901. — Niedergesäß, Handbuch der speziellen Methodik. Wien. — Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Beck, München. — Zenz, Lehrbuch der speziellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien. — Gehrig, Methodik des Volksschulunterrichts. Leipzig.

Anmerkung des Herausgebers: Da der Herr Verfasser des Artikels „Methodik" nur eine unverhältnismäßig geringe Zahl von methodischen Werken österreichischer Schulmänner angeführt hat, muß hier auf die Literaturangaben bei den einzelnen Artikeln über methodische Gegenstände verwiesen werden, aus welchen hervorgehen dürfte, daß sich gerade in den letzten Jahrzehnten die österreichischen Schulmänner eifrigst an der Ausgestaltung der Methodik sämtlicher Lehrfächer beteiligt haben.

Die Werke, bei denen eine Reihe von Mitarbeitern sich in die Arbeit geteilt haben (Schumann und Voigt, Tesch, Gehrig, Niedergesäß, Baumeister, Kehr) entbehren der Einheitlichkeit. Wenn ein Verfasser das ganze Gebiet bearbeitet, dann liegt die Gefahr nahe, daß er der gewaltigen Aufgabe nicht gewachsen sei. Diese Klippe sollte das Werk des Verfassers dieses Artikels vermeiden. Es ist das umfangreichste und eingehendste Werk über spezielle Methodik. Der Verfasser war bestrebt, das Werk durchaus einheitlich zu gestalten, es in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht auf die Höhe der Gegenwart zu stellen und sämtliche beachtenswerte methodische Forschungen darin zu verdichten.

Nakel a. d. Netze (Posen).

Adolf Rude.

Methodische Einheit. Man pflegt die Unterrichtsstoffe innerhalb eines jeden Lehrgegenstandes je nach der Fassungskraft der Schüler in kleinere oder größere Stücke zu zerlegen und diese Glieder werden in der Weise aneinandergereiht, daß man von den leichter verständlichen erst allmählich zu den schwierigeren übergeht und daß hierbei die nachfolgenden an den vorangehenden Lehrstücken Anknüpfungspunkte finden, mithin auf dieselben aufgebaut werden können. Damit nun der Zusammenhang unter den einzelnen Gliedern des Ganzen tatsächlich hergestellt und gewahrt werde, knüpfen wir bei der methodischen Behandlung eines jeden Stückes an frühere verwandte Lehrabschnitte, überhaupt an schon erworbene Erfahrungen des Schülers an (Vorbereitung), ehe wir ihm das Neue vorführen. Bei der Vorführung, Darbietung des Neuen teilen wir dieses, wenn's zu lang ist, in kleinere Abschnitte, die wir für sich behandeln, zum Verständnis bringen und einprägen, um sie schließlich auch im Zusammenhange wiedergeben zu lassen. Damit ist der erste Teil des Lernprozesses, nämlich der Apperzeptionsprozeß, abgeschlossen.

Doch begnügt sich der Unterricht mit einer solchen Erklärung und Einprägung der Lehrstücke nicht. Dadurch würden sich im Geiste des Schülers zu große Vorstellungsmassen, darunter auch Gegensätze aufeinander häufen, die er bald nicht mehr zu überblicken, daher auch nicht zu be-

herrschen vermöchte, weil eben seine Kenntnisse eine ungeordnete Masse bilden. Ordnung und Übersicht kommt in sein Wissen erst dadurch, daß man das Gleichartige und Zusammengehörige unter den Unterrichtsstoffen bei der Behandlung eines jeden Lehrstückes zueinander in Beziehung setzt und miteinander vergleicht (Verknüpfung) und daraus das Gemeinsame zum Begriffe, zur Regel, zum Gesetze, zur allgemeinen Wahrheit zusammenfaßt, dann aber dieses Bildungsergebnis auch einordnet in das bisher schon erarbeitete begriffliche Material (Zusammenfassung). Nachdem in dieser Weise auch der zweite Teil des Lernprozesses, nämlich der Abstraktionsprozeß, durchgeführt worden, prüfen wir schließlich, ob dieses geordnete Wissen des Schülers auch zu einem sichern Können geworden, durchlaufen es daher nach neuen Gesichtspunkten, steigen vom Allgemeinen wieder zum Besondern herab, stellen Anwendungsfragen und Übungsaufgaben, je nach der Natur des Unterrichtsfaches (Anwendung).

Wir nennen nun ein Lehrstück, aus dem im Sinne des eben dargelegten Lernprozesses etwas allgemein Begriffliches erarbeitet wird, wobei die Formalstufen durch ihre Beziehung auf denselben Stoff untereinander aufs innigste verbunden sind, eine methodische Einheit.

Das Ausmaß bei der Gliederung des Unterrichtsstoffes in methodische Einheiten richtet sich, wie schon angedeutet worden, zunächst nach der Aufnahmefähigkeit der Schüler, so daß diesen in den unteren Klassen weniger zugemutet werden kann als in den oberen; dann aber auch nach der Natur der Lehrfächer, indem in manchen derselben, wie z. B. im Rechnen, die Einheiten einen geringern Umfang haben als in anderen, z. B. in der Geschichte; die Abgrenzung der methodischen Einheiten wird aber auch durch die im Unterrichtsstoffe enthaltenen begrifflichen Verhältnisse bestimmt, die darin nur bis zu einem gewissen Umfange vorkommen dürfen, damit die Erarbeitung und Klarstellung derselben um so sicherer und vollkommener gelingen können.

Folgen Einheiten aufeinander, die nur sehr wenige oder gleichartige begriffliche Verhältnisse enthalten, so behandelt man, um weitschweifige Wiederholungen zu vermeiden, jede dieser Einheiten zunächst bloß bis zum Abschlusse des Apperzeptionsprozesses, und erst wenn dieses geschehen, geht man zum Abstraktionsprozeß über, der sich nun auf alle jene Einheiten erstreckt.

Auch gibt es eine große Menge von Lehrstoffen, aus denen überhaupt nichts Begriffliches herausgearbeitet wird; dies ist der Fall besonders im Anfangsunterricht der einzelnen Lehrfächer, wenn keinerlei verwandte Gegenstände zur Vergleichung vorliegen, oder bei der Behandlung von lyrischen Gedichten, beschreibenden und schildernden Lesestücken etc. Da bei der methodischen Behandlung dieser Stücke der Abstraktionsprozeß gänzlich in Wegfall kommt, so haben wir es hier mit unvollständigen Einheiten zu tun, die meist nur Begleit- und Ergänzungsstoffe, Zwischenglieder oder Anwendungsstoffe zu sonstigen Einheiten bilden, so z. B. wenn wir im Deutschen an einen religiösen oder geschichtlichen Stoff ein Gedicht oder eine Erzählung, an die Geographie eine Reisebeschreibung, an ein physikalisches Gesetz ein Lesestück über dessen Verwertung im Haushalt des Menschen anschließen etc.

Solche Stoffe aber, die schon ihrer Natur nach abstrakt sind, wie z. B. die 10 Gebote, Bibelsprüche, Kirchenlieder und Sprichwörter, werden nicht als besondere Einheiten angesehen, sondern werden in der Regel aus konkreten Stoffen, besonders biblischen und anderen Erzählungen entwickelt, haben mithin ihre Stelle auf der Stufe der Zusammenfassung.

Da es sich beim Abstraktionsprozeß um die formale Verarbeitung schon bekannter konkreter Stoffe handelt, empfiehlt es sich, bei dieser Arbeit nicht länger zu verweilen, als gerade notwendig ist, damit nicht die Zufuhr neuer Stoffe zu lange unterbrochen werde; wohl entsteht der Schein, als ob im Unterricht Stillstand eingetreten wäre, und dadurch könnte das Interesse der Schüler leicht gefährdet werden. Daher empfiehlt Ziller, dem das Verdienst gebührt, das Wesen und die Bedeutung der methodischen Einheit klar erkannt und genau dargelegt zu haben, es möge jedesmal nach Abschluß des Apperzeptionsprozesses gleich die nächste Einheit begonnen, dann aber noch in derselben Lehrstunde die vorige Einheit womöglich abgeschlossen werden, damit eben die Teile der Einheit nicht zu weit auseinanderfallen.

Literatur: Ziller, Allgemeine Pädagogik. — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. — Ziller, Jahrbuch III. — Rein-Pickel-Scheller, Das erste Schuljahr. — Wiget Th., Die Formalstufen. — Rein W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. IV. Band, Artikel „Methodische Einheit". Vgl. auch den Artikel dieses Handbuches „Formalstufen".

Kronstadt in Ung. *E. Morres.*

Mietentschädigung s. d. A. Besoldung u. Gehaltsbezüge.

Milde Vincenz Eduard, wurde im Jahre 1777 zu Brünn geboren und besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt, an dem ehemalige Mitglieder der 1773 aufgehobenen Gesellschaft Jesu lehrten. Nach Vollendung der theologischen Studien und Erlangung der Priesterweihe (1800) wurde er Hilfsseelsorger der Pfarre „Am Hof" in Wien, 1802 Religionslehrer an der Normalhauptschule und am k. k. Mädchenpensionat, 1804 an der Realschule und an der Akademie der bildenden Künste und im Jahre 1806 wurde ihm auch die von Kaiser Franz I. geschaffene Lehrkanzel für Erziehungskunde übertragen.



Vinzenz Eduard Milde.

In diesen Stellungen erwarb sich Milde, der ein geborener Pädagoge war, jene ausgezeichnete theoretische und praktische Schulung im Lehr- und Erziehungsfache, die aus seinem bekannten „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde" (1. Bd. 1811, 2. Bd. 1813) spricht.

Dem Werke rühmte der damalige Studienreferent bei der niederösterreichischen Landesregierung, Reichmann, in einem Berichte an die k. k. Studienhofkommission mit Recht folgende Vorzüge nach: Tiefe psychologische Grundlage, umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur, Vermeidung extremer Anschauungen, Betonung der Individualität des Kindes und somit Ausschluß jeglicher Schematisierung in der Anwendung pädagogischer Grundsätze, schlichte Sprache und ruhiger Ton.

Im Jahre 1821 ließ Milde in Wien bei Kaulfuß einen Auszug aus seinem Werke erscheinen und dieser bildete lange Zeit nicht bloß die maßgebende Grundlage von Vorlesungen über Pädagogik, besonders an Priesterseminarien, sondern auch den Ausgangspunkt fruchtbarer Fortentwicklung.

Das Buch fußte im allgemeinen auf Kant und Pestalozzi und verband mit solchen damals neuen pädagogischen Anschauungen den weiten Blick des methodisch gewiegten und erfahrenen Katecheten.

Mildes pädagogisches System war den herrschenden Anschauungen seiner Zeit, wie sie sich in der „Politischen Schulverfassung" für Österreich ausprägten, weit überlegen, es gipfelt in der Herausentwicklung der Individualität zum Menschen und Staatsbürger auf dem Boden der Psychologie des Kindes und mit Berücksichtigung auch der physischen Erziehung. Hier verrät sich genaues Studium Rousseaus, Lockes und Salzmanns. Und wenn Milde in Sachen des Religionsunterrichts den Wert innerer Frömmigkeit als der wahren betont und von dem Lehrer, der ihn erteilt, eine harmonische Bildung verlangt, so berührt er sich darin mit den

gleichen Forderungen des Bischofs Comenius.

Milde wurde 1831 Fürsterzbischof von Wien und starb als solcher im Jahre 1853.

Er widmete sein ganzes Vermögen zu einer Stiftung für arme Priester und Schullehrer und blieb so bis zum Tode seinem Wahlspruche treu:

Non in numero annorum, sed in magnitudine bonorum operum pretium.

Literatur: Ginzel J. A., Reliquien von Vinzenz Eduard Milde weiland Fürsten-Erzbischofe der Kirche von Wien; nebst einem Abrisse seines Lebens. 1853. — Schramm W., Vinzenz Eduard Milde, Erzbischof und Pädagoge. Eine Festschrift zu seiner 100jährigen Geburtstagsfeier am 11. Mai 1877. — Tomberger F., Vinzenz Eduard Milde. Programmaufsatz. Wiener-Neustadt 1876. — Wotke K., Vinzenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine „Erziehungskunde". Erschienen als 4. Heft der „Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte", 264 S. Wien 1902. Vgl. auch die Biographie Mildes in Beyers „Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts", Pichler, Wien.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Militärschulen. Die Militärschulen sind Internate zur Heranbildung von Berufsoffizieren mit allen Vor- und Nachteilen der Massenerziehung. Sie müssen ihren Zöglingen während der Dauer ihrer Ausbildung das Elternhaus ersetzen, daher ist die Erziehung und Charakterbildung der ihnen anvertrauten Jugend ihre wichtigste Aufgabe. Die intellektuelle Ausbildung umfaßt im allgemeinen das von einem Mittelschulabiturienten geforderte allgemeine Wissen, zu welchem noch jene militärischen Kenntnisse hinzukommen, über welche der moderne Offizier verfügen muß. Aber auch die physische Ausbildung wird nicht vernachlässigt, im Gegenteil durch verhältnismäßig intensive Pflege aller Arten von Leibesübungen (Turnen, Fechten, Reiten, Tanzen, Schwimmen) die Harmonie zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung hergestellt, der Körper für den militärischen Beruf gekräftigt und gestählt.

Obwohl jeder Unterricht in einem gewissen Sinne auch ein Erziehungsmittel ist und der Erzieher, welcher zugleich die Autorität des Lehrers für sich hat, sich manchen Vorteiles erfreut, ebenso wie anderseits der Lehrer, der zugleich Erzieher ist, jedesfalls mehr Gelegenheit hat, auch im Unterricht zu individualisieren, geht doch auch im militärischen Bildungswesen der Zug der Zeit dahin, zu spezialisieren, d. h. Unterricht und Erziehung zu trennen, wie dies z. B. in Deutschland und Rußland der Fall ist. In Rußland bestehen eigene Kurse zur Heranbildung von Offizieren zu Erziehern, solche zur Heranbildung von Lehrern für die Militärschulen sind geplant. Bei uns, wo an den Militärschulen fast ausschließlich Offiziere wirken, die zugleich Lehrer und Erzieher sind, ist die sukzessive Trennung des Unterrichts von der Erziehung im Zuge und wurde schon im Schuljahre 1904/05 mit der Einführung von eigenen Erziehern begonnen, welche zugleich die Aufgabe haben, die bedeutenden sprachlichen Schwierigkeiten zu bekämpfen, welche sich beim Unterricht der Zöglinge nicht deutscher Nationalität ergeben, anderseits solche deutscher Muttersprache bei der Erlernung einer zweiten Landessprache zu unterstützen.

Die Doppelaufgabe, welche die Militärschulen bezüglich der Ausbildung nach der wissenschaftlichen und militärischen Richtung zu bewältigen haben, wird entweder in verhältnismäßig kurzer Zeit mehr oder weniger gleichzeitig an einer Schule oder nacheinander, meist in verschiedenen Schulen bei einer längeren Gesamtausbildungsdauer gelöst. Daß in letzterem Falle die Ausbildung nach beiden Richtungen intensiver und gründlicher sein kann, bedarf keines Beweises. Dem ersten Falle entsprechen z. B. unsere vierklassigen Kadettenschulen (und zwar 16 Infanterie-, 1 Kavallerie-, 2 Artillerie- und 1 Pionierkadettenschule für das k. und k. Heer, 1 k. k. und 2 k. ung. Landwehrkadettenschulen), welche, auf der absolvierten Unterstufe einer Mittelschule aufgebaut, in den unteren drei Klassen neben den Anfängen der militärischen Ausbildung das wissenschaftliche Pensum einer Zivil-Oberrealschule absolvieren, während der 4. Jahrgang fast ausschließlich der militärischen Ausbildung gewidmet ist; oder die dreiklassigen russischen Junkerschulen (10), welche, gleichfalls auf der Unterstufe einer Mittelschule basierend, der wissenschaftlichen Ausbildung bloß das erste Jahr, der

militärischen die beiden anderen widmen. Beide sind den breiten Schichten der Bevölkerung zugänglich und liefern das Hauptkontingent an Truppenoffizieren, während in die Schulen der zweiten Kategorie meist nur Söhne von Offizieren aufgenommen werden.

Zu diesen gehören bei uns: die Militär-Realschulen (5 vierklassige k. u. k. Unter-, je eine dreiklassige k. und k. Militär- und k. ung. Landwehr-Oberrealschule), in welchen die wissenschaftliche Ausbildung nach dem Lehrplane einer Zivilrealschule erfolgt und an welche sich, ausschließlich der militärischen Fachbildung gewidmet, die aus je drei Jahrgängen bestehenden Akademien (2 k. und k. Militärakademien, und zwar die Theresianische in Wr.-Neustadt für die Fußtruppen, die Technische in Mödling für die Artillerie, die Pioniertruppe und das Eisenbahn- und Telegraphenregiment, dann die k. ung. Landwehr-Ludowika-Akademie in Budapest für die k. ung. Landwehr) anschließen; in Rußland: die siebenklassigen Kadettenkorps (27), aus welchen der Übertritt in die unseren Akademien entsprechenden (9) zweiklassigen Kriegsschulen erfolgt, bezw. das kaiserliche Pagenkorps, welches in neun Jahrgängen beide genannten Schulen umfaßt; in Deutschland: die fünfklassigen, unseren Militär-Unterrealschulen entsprechenden 8 Kadettenhäuser, dann 2 unseren Oberrealschulen ähnlich organisierte Kadettenkorps und die Haupt-Kadettenanstalt zu Lichterfelde bei Berlin. Diese an 1000 Kadetten fassende Anstalt ist wohl die größte unter allen; sie enthält die 4 Oberklassen eines neunklassigen Realgymnasiums nebst einer als Kriegsschule eingerichteten Selekta sowie auch eine Sonderklasse für solche Kadetten, die die Fähnrichsprüfung bestanden haben, jedoch für den Eintritt in die Armee körperlich noch nicht ganz reif, anderseits aber auch für den wissenschaftlichen Unterricht der Prima nicht geeignet sind. Am Ende der Obersekunda müssen nämlich alle Kadetten die Fähnrichsprüfung ablegen. Von denen, die sie bestanden haben, tritt nun ein Teil mit dem Charakter eines Fähnrichs direkt in die Armee, ein zweiter Teil wird der Selekta zugewiesen und ein dritter absolviert auf Wunsch der Eltern noch die zwei Klassen der Prima, um die Reifeprüfung abzulegen und sodann unmittelbar in die Kriegsschule einzutreten. Die 11 Kriegsschulen sind gleich unseren Akademien ausschließlich der rein militärisch-wissenschaftlichen Ausbildung gewidmet; der Kurs dauert aber nur 8 Monate. Der Aufnahme muß eine mindestens fünfmonatliche Truppendienstleistung vorangehen, von welcher nur die Abiturienten und die Selektaner enthoben sind. In Italien entsprechen unseren Militär-Oberrealschulen 2 vierklassige Militärkollegien. aus welchen aber in der Regel die Hälfte der Zöglinge in höhere Zivilschulen übertritt; von der anderen Hälfte steigt ein Teil in die unserer Theresianischen Militärakademie entsprechende, aus zwei Jahrgängen bestehende „Scuola militare“ zu Modena, der andere in die aus drei Jahrgängen bestehende und unserer Technischen Militärakademie entsprechende „Academia militare“ zu Turin auf. In Frankreich entspricht unseren Realschulen einigermaßen nur das „Prytanée militaire“ mit dem Lehrplane eines Gymnasiums; doch ist dies mehr eine Anstalt, in welcher Offizierssöhne auf Freiplätzen überhaupt Mittelschulbildung erhalten, ohne gerade nach deren Absolvierung die militärische Laufbahn einschlagen zu müssen. Immerhin aber tritt ein Teil in eine der beiden höheren Militärschulen, und zwar entweder in die École spéciale militaire zu St. Cyr oder in die École polytechnique zu Paris, beide aus zwei Jahrgängen bestehend, erstere unserer Theresianischen, letztere unserer Technischen Militärakademie entsprechend. Überdies besitzt Frankreich 3 Militärschulen minderer Kategorie mit einjährigem Kurs, in welchen besonders qualifizierte Unteroffiziere nach zweijähriger Dienstzeit zu Offizieren herangebildet werden.

Wie dies in Deutschland der Fall, macht sich seit einigen Jahren auch bei uns das Bestreben geltend, den Zöglingen unserer Militär-Mittelschulen die Ablegung der Reifeprüfung zu ermöglichen, und in den letzten Jahren haben sich derselben jährlich 30 bis 40 Zöglinge der Militär-Oberrealschule unterzogen. Ferner besteht seit sechs Jahren die Einrichtung, daß befähigte Zöglinge der Kadettenschulen sich nach Absolvierung des dritten Jahrganges durch Ablegung einer Prüfung an der Militär-Oberrealschule den Zutritt in

eine der beiden Militärakademien eröffnen können; die Zahl derjenigen, welche hievon Gebrauch machen, wächst von Jahr zu Jahr, gewiß ein erfreuliches Zeichen für das Streben nach höherer militärischer Ausbildung, wie nicht minder die Ablegung der Reifeprüfung von wissenschaftlichem Streben Zeugnis ablegt. Dabei aber wird nicht vergessen, daß es sich in den Militärschulen nicht nur darum handelt, den Absolventen ein gewisses Maß allgemeiner und militärischer Kenntnisse auf ihren oft harten Lebensweg mitzugeben, sondern daß es vor allem darauf ankommt, dem Heere patriotisch fühlende, charaktervolle junge Männer zuzuführen, deren Devise fürs Leben lautet:

„Wers nicht edel und nobel treibt,
Lieber weit von dem Handwerk bleibt."

Wien. *Theodor Bannach.*

Mineralogie s. d. Art. Naturgeschichte.

Mitgefühl s. d. Art. Gefühl.

Mittelalterliches Bildungswesen. Der Name: Mittelalter, medium aevum, kam bei den Humanisten des 17. Jahrhunderts auf und es liegt darin die Nebenvorstellung, daß der damit bezeichnete Zeitraum zwischen dem Altertum und der Neuzeit gleichsam wie ein Tal zwischen zwei Höhen, eine Nacht zwischen zwei Tagen liege. Damit aber wird jener tausendjährigen Periode sehr unrecht getan; in Wahrheit ist das Mittelalter viel mehr ein Anfangsalter der Nationen der Neuzeit, eine Periode jugendlicher Kraft, kühnen phantasievollen Schaffens und pietätvoller Gesinnung. Sie ist uns heute zuerst durch die erneute Kenntnis ihrer Poesie wieder näher gebracht worden; Dichter, Tonkünstler, Maler haben uns in die Welt der mittelalterlichen Sage, Legende, Dichtung eingeführt und so auch deren pädagogischen Wert kennen gelehrt. An erster Stelle war es das Rittertum, dessen glänzende Erscheinung das Interesse auf sich zog, wofür Goethes Götz von Berlichingen bahnbrechend wirkte. Tiefer faßte das ritterliche Wesen Schiller in seinem Drama: Die Jungfrau von Orleans, und den Balladen: Der Graf von Habsburg, Ritter Toggenburg, Der Kampf mit dem Drachen. Er schöpfte den Stoff des letztgenannten Gedichtes aus der Geschichte des Malteserordens von Vertot und schrieb 1792 eine Vorrede zu der deutschen Übersetzung dieses Buches, worin er sagt: „Man muß gestehen, daß wir die Überlegenheit unserer Zeiten nicht immer mit Bescheidenheit, mit Gerechtigkeit gegen die vergangenen geltend machen. Der verachtende Blick, den wir gewohnt sind, auf jene Periode des Aberglaubens, des Fanatismus, der Gedankenknechtschaft zu werfen, verrät weniger den rühmlichen Stolz der sich fühlenden Stärke als den kleinlichen Triumph der Schwäche, die sich durch ohnmächtigen Spott für die Beschämung rächt, die das höhere Verdienst ihr abnötigte.... Mitten unter allen Gräueln, . . entzückt das erhabene Schauspiel einer über alle Sinnenreize siegenden Überzeugung, einer feurig beherzten Vernunftidee, welche über jedes noch so mächtige Gefühl ihre Herrschaft behauptet. Die Menschheit war offenbar ihrer höchsten Würde nie vorher so nahe gewesen, als sie es damals war, wenn es anders entschieden ist, daß nur die Herrschaft seiner Ideen über seine Gefühle dem Menschen Würde verleiht." Bei dieser Berichtigung der Ansicht mußte nun auch die ritterliche Erziehung und Bildung in ein günstigeres Licht treten, von der uns die höfischen Sänger, besonders Gottfried von Straßburg in „Tristan und Isolde" ein anschauliches Bild geben. Wie die Griechen der Bildung des Freien die Kalokagathie, d. i. schönes und gutes Wesen, als Ziel vorzeichneten, so war das ritterliche Bildungsideal die vrümecheit, was wir mit dem entsprechenden Worte Frömmigkeit nur unvollkommen wiedergeben, da es außer dieser Tugend auch Tüchtigkeit, Tapferkeit, Ehrliebe in sich schließt. Beim Ritterschlage wurde dem Edelknechte zugerufen: „Sei kühn, biderbe und gerecht, Besser Ritter denn Knecht," d. h. als Ritter noch besser, als du als Knappe gewesen.

Wie die Poesie, so hat uns auch die Kunst das Mittelalter wieder wert gemacht. Die begeisterte Schilderung, welche der junge Goethe in Herders Zeitschrift „Von deutscher Art und Kunst" 1773 von dem Straßburger Münster gab, war der Weckruf für die Würdigung und Pflege der gotischen Baukunst. Die Bewunderung für die Meister brachte aber auch die Anerkennung der Einrichtungen mit sich, auf denen ihr Können beruhte: des Betriebes der Bauhütten und des Zunftwesens überhaupt. Auch hier

legt den Grund, was Schiller die Herrschaft der Idee nennt, die fromme Gediegenheit, wie sie sich in dem Spruche der Bauhütten ausprägt: „Cirkels Kunst und Gerechtigkeit ohne Gott Niemand ußlait (auslegt)." Die Zunftstatuten des Mittelalters enthalten vielfache Weisungen über die Erziehung der Lehrlinge, die noch heute Beherzigung verdienten. Neben der ritterlichen Bildung steht im Mittelalter eine bürgerliche von volkstümlichem und idealem Charakter.

Das Mittelalter wurde uns als Anfangsalter so bald verständlich, weil es eben unser Anfangsalter ist. Es gesellte sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts dem anfänglich mehr ästhetischen Interesse für dasselbe ein historisches. Als man die Erziehungsgeschichte jener Zeit in Angriff nahm, erkannte man, daß im Mittelalter die Anfänge unseres heutigen Bildungswesens liegen, vorab der Institution, die unser Stolz ist: der Universitäten. Der Name besagt ursprünglich: Verein der Lehrer und Schüler, universitas magistrorum et scholarium, und diese Anstalten sind Vereine, Gesellungen, Schöpfungen einer sozialplastischen Kraft, wie sie nur dem christlichen Mittelalter eigen war. Zwar eingefügt in den umfassenden Organismus der Kirche und vielfach den Landesfürsten für freigebige Förderung verbunden, waren die Universitäten doch autonome Körperschaften, die ältesten und vornehmsten Schulgemeinden, und viele von ihnen zugleich Schulzentren, indem sie die Anstalten der gelehrten Vorbildung, die Vorläufer unserer Gymnasien, beherrschten. Mit der sozialen Grundbedeutung des Wortes Universität verband sich aber nachmals der Nebensinn: Vereinigung der Wissenschaften, universitas litterarum. Die Universitäten faßten in sich: die Theologie, die Rechtswissenschaft, die Medizin oder Physik, die Philosophie und die auf diese vorbereitenden sieben freien Künste: die sprachlichen Disziplinen: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, und die mathematischen: Arithmetik, Geometrie, Musiklehre und Astronomie. Diese Gruppe von Wissenschaften konnte aber eine innere Einheit, universitas im vollen Sinne, bilden, weil zwischen der Theologie als der abschließenden und der Philosophie als der grundlegenden Wissenschaft Einhelligkeit und Gemeinsamkeit der Prinzipien bestand. Auch die gelehrte vrümecheit schloß die Frömmigkeit in sich und auch auf die philosophischen Probleme hatte Anwendung, was von des Cirkels Kunst galt.

Der Einklang von Glaube und Wissen, Religion und Forschung tritt uns nun auch in der pädagogischen Literatur und den Lehrsprüchen des Mittelalters entgegen. Die erstere ist in der älteren Zeit eine spärliche, erst im 15. Jahrhundert eine reichhaltigere; aber es darf daraus nicht auf eine geringe Erziehungstätigkeit geschlossen werden, denn daß wenig oder viel über Jugendbildung geschrieben wird, bildet keinen Maßstab für die derselben zugewandte Obsorge. Die Schriften der großen Scholastiker: Albertus Magnus, Thomas von Aquino und Bonaventura enthalten über Erziehung und Unterricht zahlreiche Gedanken und Weisungen. Dieselben zeigen keineswegs, wie man später meinte, eine Vernachlässigung des sinnlich-anschaulichen Elementes des Unterrichts und ebenso wenig die Unterschätzung der Selbsttätigkeit des Schülers. Das Lehren wird mehrfach der Kunst des Arztes verglichen, der die Kraft nur wecken, aber nicht anbilden kann. Vor Unterschätzung der Sinnlichkeit warnte jene Denker die von ihnen angenommene aristotelische Lehre, daß alle Erkenntnis von der Sinnlichkeit anhebe (Omnis cognitio incipit a sensu); deren Überschätzung aber blieb ausgeschlossen durch die andere Lehre, daß die Erkenntnis sich erst im Denken abschließe, welches von der Erscheinung zum Wesen vordringt (intellegere: intus legere, Verstehen ein Lesen des Inneren).

Zahlreiche Lehrsprüche des Mittelalters haben sich dank ihrer Gediegenheit und Schlagkraft in der folgenden Zeit erhalten; z. B. Repetitio est mater studiorum (Wiederholung ist die Mutter der Studien), Nulla dies sine linea (kein Tag, ohne eine Zeile zu schreiben), Fabricando fabricamur (wenn wir etwas gestalten, gestalten wir uns) u. a. Die pädagogische Weisheit des Mittelalters, wie seine Weltanschauung überhaupt läßt sich in den Spruch der Mystiker zusammenfassen: Ab exterioribus ad interiora, ab interioribus ad superiora: „Vom Äußeren zum Inneren, vom Innern zum Höhern" oder freier übersetzt: Schau um dich, in dich, über dich.

Salzburg. *O. Willmann.*

Mittelschule. In Österreich versteht man unter Mittelschule jene Schulgattung, welche zwischen der Hochschule und Elementarschule (Volksschule) in der Mitte steht, also Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen (vgl. die betreffenden Art. des Handbuches).*) In Deutschland hingegen hat man sich nach dem Vorbilde Preußens gewöhnt, alle jene Anstalten als Mittelschulen zu bezeichnen, welche zwischen den höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen) und den Volksschulen in der Mitte stehen. Der Gründung dieser Schulen und Festlegung ihres Typus gingen langjährige Verhandlungen voraus, die ihren Abschluß in Preußen durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" fanden. In diesen werden die Mittelschulen als Lehranstalten gekennzeichnet, welche neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von 50 Schülern haben. Sie sollen ihren Schülern eine höhere Bildung geben, als dieses in den mehrklassigen Volksschulen in der Regel geschieht, und die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes (wovon hie und da irrtümlich der Name hergeleitet wird) in größerem Umfange berücksichtigen, als dieses in höheren Lehranstalten in der Regel der Fall sein kann.

In mehr negativer Weise wird der Begriff der mittleren Schulen in dem Gesetze vom 11. Juni 1894 (betreffend das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen der mittleren Schulen) § 1 wiedergegeben, wo es heißt: „Mittlere Schulen sind diejenigen Unterrichtsanstalten, welche allgemeinen Bildungszwecken dienen und welche weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören." Nach diesem Gesetze können Mittelschulen entweder als ganz selbständige Anstalten neben den Volksschulen des Ortes eingerichtet werden oder auch als einzelne Klassen der Oberstufe der Volksschulen angegliedert werden.

*) Darum hat sich ein beachtenswertes Organ der höheren Schulen in Österreich, das nunmehr bereits 20 Jahre die Interessen dieser Anstalten in äußerer und innerer Hinsicht warm vertritt, den Titel „Österr. Mittelschule" beigelegt, worüber der Artikel „Pädagogische Zeitschriften" weitere Auskunft gibt.

Ein gesetzlicher Zwang zur Errichtung und Erhaltung solcher mittleren Schulen besteht nicht. Die Gemeinden haben selbst für die Besoldung sowie für die Ruhegehälter der Lehrpersonen und für deren Hinterbliebenen zu sorgen. Für die Mittelschulen leistet der Staat in der Regel keinen Zuschuß; dafür ist gestattet, daß die Gemeinden ein Schulgeld (30—60 M) erheben. Weiters besteht die Freiheit, daß die Erhalter ihre Mittelschulen nach den lokalen Verhältnissen organisieren: es können unter besonderer Berücksichtigung des Ackerbaues, Bergbaues, des Fabrikswesens, des Handels und der Schiffahrt Abänderungen vom Normallehrplane vorgenommen werden; die Mittelschulen können je nach dem Bedürfnisse mit 5—9 Klassen eingerichtet werden; entweder wird nur eine Fremdsprache obligatorisch gelehrt, oder es kommt nach Wahl Englisch oder Latein als fakultativer Gegenstand hinzu. In der Praxis haben sich daher mannigfache Lehrplangestaltungen herausgebildet, von denen Richter einige typische Beispiele in dem Artikel „Mittelschule" in Reins Enz. Handb. d. Päd. zusammengestellt hat.

In einigen Staaten Deutschlands werden auch die „Höheren Töchter-" oder „Höheren Mädchenschulen" zu den Mittelschulen gerechnet, in Süddeutschland mehrfach Latein- und Realschulen als solche bezeichnet. In Baden und Hessen gibt es „erweiterte Volksschulen" mit einer oder zwei Fremdsprachen, in Sachsen und Thüringen mit ähnlicher Einrichtung „Mittlere und höhere Bürgerschulen". In anderen Ländern tragen sie noch andere Namen, wie: Rektorschulen, höhere städtische Schulen für Knaben u. Mädchen, gehobene Bürgerschule u. s. w. — Die preußische Mittelschule erscheint nach der Festlegung ihrer Gestalt durch den Minister Falk (vgl Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872) in folgenden zwei Arten: 1. als selbständige, reine Mittelschule — neben der Volksschule. Sie soll so eingerichtet sein, daß sie ein normal veranlagtes Kind innerhalb des schulpflichtigen Alters, also in acht Jahren absolvieren kann; einzelne Kinder werden allerdings, bevor sie dieses Ziel erreichen, 15—16 Jahre alt. Die normale Klassenzahl ist daher 8; falls die oberste Klasse zwei Jahreskurse zählt, nur 7.

Sie ist in der Regel nur in größeren Städten vorhanden, wo sich hiefür die erforderliche Schülerzahl aus dem Kreise des Mittelstandes findet. 2. In kleineren Orten ist die Mittelschule mit der Volksschule in der Weise verbunden, daß Volks- und Mittelschüler in den untersten drei, vier oder fünf Klassen gemeinsam unterrichtet werden. Dann tritt die Trennung ein. Auf den gemeinsamen Unterbau folgen für den Volksschüler noch zwei oder eine Klasse, für den Mittelschüler noch vier drei oder zwei Klassen Mittelschule. An den unteren Klassen unterrichten Volksschullehrkräfte, an den mittleren und oberen solche für Mittelschulen geprüfte oder auch akademisch gebildete Lehrer. Zu der Mittelschulprüfung werden nach § 4 der Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 zugelassen: Volksschullehrer, welche die zweite Prüfung bestanden haben, Geistliche, Kandidaten des höheren Lehramtes oder der Theologie. Diese Prüfung erstreckt sich außer auf Pädagogik nach Wahl der einzelnen Bewerber auf zwei der nachbezeichneten Fächer: 1. Religion, 2. Deutsch, 3. Französisch, 4. Englisch, 5. Geschichte, 6. Erdkunde, 7. Mathematik, 8. Botanik und Zoologie, 9. Physik und Chemie nebst Mineralogie. Im § 6 der preußischen Ordnung sind außerdem die Fächerverbindungen angegeben, welche im unterrichtlichen Interesse besonders zu berücksichtigen sind. Dieselbe Prüfungsordnung regelt auch die Prüfungen der Rektoren dieser Anstalten. Wie einem Runderlasse des Ministeriums (Berlin) vom 20. April 1900 (über die Grundsätze für die Regelung der Besoldung der Lehrpersonen an öffentlichen mittleren Schulen) zu entnehmen ist, waren bis dahin die Besoldungen der Lehrpersonen der Mittelschulen in einer großen Zahl von Gemeinden noch nicht angemessen geregelt. Als Grundsatz für diese Regelung wurde festgestellt, daß als Mindestsatz der Besoldung die der entsprechenden Kategorie von Lehrpersonen an den öffentlichen Volksschulen desselben Ortes zu gelten und bei ordentlichen Lehrern der Mittelschulen außerdem eine Erhöhung von mindestens 300 M, bei ordentlichen Lehrerinnen von mindestens 150 M einzutreten habe.

Über die Existenzberechtigung der Mittelschulen ist viel geschrieben und in Versammlungen, Zeitschriften und Broschüren oft mit großem Eifer das „Für" und „Wider" erörtert worden. Zumeist drehte sich die Frage darum, ob diejenigen Schüler, welchen der in den mehrklassigen Volksschulen gebotene Unterricht nicht genügt, nicht einfach lieber die Realschule (höhere Bürgerschule) besuchen sollten. Letzteres wurde vielfach aus dem Grunde für unzweckmäßig gehalten, weil die Realschule zufolge ihrer ganz anders gearteten Zielstellung für einen großen Teil der jetzigen Mittelschüler ihre Forderungen viel zu hoch spanne. In den Kreisen der österreichischen Bürgerschullehrer wiederum ist die Organisation der preußischen Mittelschule mehrfach zum Vergleiche herangezogen worden, wenn es sich um Vorschläge zur Reform der Bürgerschule handelte. In dieser Hinsicht kann zur Orientierung ein Vortrag des Wiener Fachlehrers P. Unterkofler dienen, welcher im Verlage des Verfassers unter dem Titel: „Die Bürgerschule in Österreich, in Ungarn und die verwandten Lehranstalten im Deutschen Reiche" 1899 in Druck erschienen ist.

Literatur: Mager, Die deutsche Bürgerschule. Langensalza 1889. — Vogel A., Mittelschulpädagogik. Gütersloh 1893. — Derselbe, Die Mittelschule als Bildungsanstalt für den mittleren Bürgerstand. Gütersloh 1891. — Matthias A., Die Bedeutung der höheren Bürgerschule für unsere Volksbildung und für unser höheres Schulwesen. Minden i. W. 1888. (Soziale Zeitschr. Neue Folge, Heft 25). — Im 26. Hefte dieser Zeitschrift Bunse Chr., Die deutsche Bürgerschule, die Schule des Mittelstandes. — Fröhlich, Die Mittelschule. 2. Aufl. Dresden 1888. — Bartholomaeus, Die Mittelschule. Gotha 1887. — Grundig, Organisation der Mittelschulen. Halle a. S. 1896. — Nahezu erschöpfend ist die Literatur über diesen Gegenstand in dem auch sonst wegweisenden Artikel von Richter (Eckernförde) „Mittelschule" und im Artikel „Lehrer an Mittelschulen" von J. Tews in Reins Enz. Handb. der Päd. angeführt.

Linz. *Jos. Loos.*

Mittelschultage s. d. Art. Lehrerversammlungen.

Mnemonik, Mnemotechnik, Gedächtniskunst. Sie besteht in der Verbindung

des Heterogenen und Vereinzelten durch künstliche Hilfsmittel („Gedächtniskrücken") zum Zwecke des Memorierens (Ingeniöses Gedächtnis). Das allgemeine Gesetz dabei ist das der Ähnlichkeit oder des Kontrastes. Die neuere Mnemotechnik im strengen Sinne verfährt substituierend, d. h. für Buchstaben und Begriffe werden Zahlen eingeführt und umgekehrt. Einen guten Einblick in dieses System gewährt in aller Kürze das Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts von Curtmann, Leipzig und Heidelberg 1866, I, § 111.

Zu den künstlichen Gedächtnishilfen gehören die Memorialverse, die namentlich im Mittelalter, wo das Auswendiglernen eine Hauptrolle spielte, naturgemäß eifrigste Pflege finden mußten. Es sei erinnert an die versifizierte Universalgrammatik des Mittelalters, das Doctrinale des Alexander de Villa Dei, an den Cisio-Janus, die Gedächtnisverse der Schlußfiguren u. v. a. — Die Mnemonik ist in gewissen Fällen sicher nicht ohne Wert, so für das Behalten von Zahlen (vgl. Felbigers Buchstaben- und Tabellarmethode); ein guter Unterricht wird sie aber im allgemeinen beiseite lassen (vgl. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik für höhere Lehranstalten, 1894, S. 222). Gewiß muß alles ferngehalten werden, was zu künstlich und kompliziert ist. Doch kann ein mäßiger Gebrauch einfacher Gedächtnishilfen nicht ohne weiteres verworfen werden. Beispiele: Das Hilfswort mens für die vom Fichtelgebirge abrinnenden Flüsse Main, Eger, Nab, Saale. Oder: Euphrat ist der westliche Strom des Zwillingspaares, er klingt an Europa an. Zur Einprägung des Unterschiedes von absoluter und relativer Höhe kann aqua dienen (Meerwasser). Die neun Musen stecken in „Klio-me-ter-thal, eu-er-ur-po-kal"; das Merkwort Milmo im röm. Kalender u. s w.

Literatur: Bonell, De arte mnemonica. Berlin 1838. — Reventlow, Lehrbuch der Mnemotechnik. 1847. — Kothe, Lehrbuch der Mnemonik, 2. Aufl. 1852; Katechismus der Gedächtniskunst, 6. Aufl. 1887; Anwendung der Gedächtniskunst auf die Geographie. 1848. — Die mnemotechnischen Schriften von Hörkens, Montag, Mauersberger, Schram, Weber-Rumpe. — Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie, 5. Aufl. 1892. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymn. und Realsch., 2. Aufl., S. 214 f. Berlin 1893. — Rein, Enzyklopäd. Handb. der Pädag. unter „Gedächtnis". — Über Einstellung von Memorierstoffen in Zahlenreihen bei den Eraniern und Chinesen vgl. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 3. Aufl., I. 137, 147. Braunschweig 1903.

Linz. *Evermod Hager.*

Modellieren s. d. Art. Zeichenunterricht, Handfertigkeitsunterricht.

Moderne Sprachen s. d. Art. englischer und französischer Unterricht.

Monitoren s. d. Art. Bell und Lancaster.

Montaigne. Schon im 16. Jahrhundert traten einzelne geistvolle Männer, wie Michel de Montaigne, Baco von Verulam u. a. den Verkehrtheiten des damaligen Erziehungs- und Unterrichtswesens entgegen und übten durch ihre Reformbestrebungen insofern einen namhaften Einfluß auf das deutsche Reich aus, als sie hier zur Kritik und zur Verbesserung des bestehenden Erziehungs- und Unterrichtswesens führten.

Von großem Einflusse war in mehrfacher Hinsicht Michel de Montaigne, geboren 1533 auf dem Schlosse Montaigne in Perigord. Er genoß eine ebenso eigenartige als sorgfältige väterliche Erziehung. „Ehe ich entwöhnt war", erzählt er selbst, „und sich meine Zunge löste, gab mein Vater mich einem Deutschen in Pflege, der später als berühmter Arzt in Frankreich gestorben ist. Dieser kannte unsere Sprache nicht, war aber dafür mit dem Lateinischen desto besser vertraut. Mein Vater hatte ihn eigens kommen lassen und besoldete ihn gut. Dieser hatte mich beständig unter den Händen. Zugleich waren zwei andere weniger gelehrte neben ihm angestellt, die mich nicht aus den Augen ließen und jenen ablösten. Alle sprachen mit mir keine andere Sprache als Lateinisch. Für die übrigen Hausgenossen war es eine strenge Vorschrift, daß niemand mit mir anders als lateinisch sprach, wovon alle einige Brocken gelernt hatten, um mit mir plaudern zu können. Alle machten darin erstaunliche Fortschritte; mein Vater verstand genug Lateinisch, um mich zu verstehen, desgleichen die Diener, die um

mich waren. Am Ende wurden wir solche Lateiner, daß es eine Rückwirkung auf alle Dörfer in der Umgegend verursachte, wo noch heute für Handwerker und Werkzeuge lateinische Namen in Gebrauch sind." „Auf diese Art habe ich bis zu meinem sechsten Jahre ebenso wenig ein Wort Französisch als Arabisch gehört und ohne Kunst, ohne Buch, ohne Grammatik oder Sprachlehre, ohne Schläge, ohne Tränen ein so reines Latein gelernt, wie mein Lehrer es wußte, denn ich hatte es weder vermengen noch verändern können."



Montaigne.

In ähnlicher Weise erlernte er auch das Französische und Griechische. Im zehnten Lebensjahre kam Montaigne in das Kollegium zu Bordeaux und mit 13 Jahren hatte er seine Schulstudien beendigt. Für die Sorgfalt, die der Vater der Erziehung seines Sohnes zuwandte, spricht der Umstand, daß er ihn morgens durch Musik wecken ließ, damit ein plötzliches Aufwecken seinem Gehirn nicht schade. Nachdem Montaigne einige Zeit hindurch öffentliche Ämter bekleidet und seine Lebensanschauungen durch Reisen im Deutschen Reich, in der Schweiz und in Italien erweitert hatte, zog er sich ins Privatleben zurück und bezog sein väterliches Schloß.

Montaigne war ein geistreicher und witziger Franzose, der über alles leicht und gut zu plaudern im stande war, jedoch dem letzten Worte stets mit der skeptischen Frage: Que sais-je? auswich.

In seinen erstmals 1580 erschienenen „Essays" *) hinterließ er uns psychologische Memoiren, in denen er sich über seine eigene Persönlichkeit, über die Welt, über Religion und Kindererziehung und über verschiedene philosophische Fragen in ebenso geistvoller als origineller und bahnbrechender Weise ausspricht. Montaigne tadelt das tote Wissen, das nur das Gedächtnis belastet, den Verstand jedoch unberücksichtigt läßt, das nur aus Büchern schöpft, die Praxis und das Leben dagegen nicht kennt und ihnen nicht dient. „Bei dieser Unterrichtsweise ist es kein Wunder, wenn weder Lehrer noch Schüler für die Verhältnisse des Lebens geschickter werden. Denn in der Tat, alle Sorge und alle Ausgaben unserer Eltern gehen nur dahin, uns den Kopf mit Wissenschaft auszustaffieren; ob auch mit Urteilsfähigkeit und Tugend, daran denkt man nicht. Wir arbeiten bloß, das Gedächtnis zu füllen, und lassen die Einsicht und das Herz leer. Wir wissen zu sagen: „Cicero hat so gesprochen," „Platon hat dies getan," „dies sind die Worte des Aristoteles"; aber was sagen wir selbst? wie urteilen wir? was tun wir? Jenes kann ein Papagei so gut wie wir. Was hilft es uns, den Magen mit Fleisch anzufüllen, wenn wir es nicht verdauen, wenn es sich nicht in uns umgestaltet, um uns zu nähren und zu stärken? Wir stützen uns zu sehr auf fremde Arme, so daß wir die Kraft unserer eigenen völlig erschlaffen lassen."

Deshalb fordert Montaigne Erziehung zur Selbsttätigkeit. „Nicht den Kindern unaufhörlich in die Ohren schreien, als ob man's in einen Trichter schüttete, und sie wiederholen lassen, was man ihnen vorgesagt hat, sondern sie die Dinge selbst kosten, wählen und unterscheiden lassen, das ist die Aufgabe der Erziehung."

*) Les essays de Michel Seigneur de Montaigne. Avec des notes par Pierre Coste. Paris 1725. 3 vols. Deutsche Übersetzung von Bode: Michael Montaignes Gedanken und Meinungen. Berlin 1793. Maßgebend für seine pädagogischen Ansichten sind die Kapitel 24 und 25.

Das Hauptgewicht ist nicht auf das Latein und Griechische, sondern auf die **Muttersprache** und die Sprache der Nachbarn, mit denen man fort und fort im Verkehr steht, zu legen. „Ich würde erstlich meine Muttersprache und die Sprache meiner Nachbarn, mit denen ich gewöhnlich den meisten Verkehr habe, gut wissen wollen. Es ist allerdings etwas Feines und Großes um das Griechische und Latein; nur kauft man es gar zu teuer. Man muß es ohne Grammatik oder Regeln, ohne Rute und ohne Tränen — durch Umgang lernen, indem kein anderes Wort als Latein etc. in der Umgebung gesprochen wird."

Unter den Wissenschaften räumt Montaigne der Philosophie den ersten Rang ein und weist ihr auch als Bildnerin des Verstandes und Gemütes für die Erziehung die wichtigste Rolle zu. Sie gibt Inhalt, ohne den die sprachliche Bildung wirkungslos bleibt. Wichtig ist ihm der Erwerb von Menschen- und Weltkenntnis, Umgang mit Menschen, auch mit den großen Männern der Vergangenheit (Geschichte), Kenntnis der Charaktere, sittliche Beurteilung der Menschen und Begebenheiten.

„Mein Schüler wird seine Lektion nicht sowohl aufsagen als ausüben, er wird sie in seinen Handlungen wiederholen; in seinen Unternehmungen wird sich zeigen, ob er Klugheit besitzt; in seinem Benehmen, ob Güte und Gerechtigkeitsgefühl; in seinen Reden, ob Urteil und Geschmack; in Krankheit, ob Energie; im Spiel, ob Bescheidenheit; in seinen Leidenschaften, ob Mäßigung in seinem Haushalt, ob Ordnungsliebe; in seinem Geschmack, ob es ihm einerlei ist, daß man ihm Fisch oder Fleisch, Wein oder Wasser vorsetzt." „Der Gewinn, den uns das Studium bringt, soll darin bestehen, daß wir weiser und besser werden. Der Grundfehler unserer Erziehung liegt im Überschätzen des Intellektuellen und Vernachlässigen des Ethischen, in Betonung der Gedächtnisübungen und in Hintansetzung des Nützlichen. Wenn unsere Seele nicht eine bessere Richtung durch das Studium erlangt, wenn wir dadurch nicht ein gesunderes Urteil erhalten, so möchte mein Zögling seine Zeit meinethalben mit Ballschlagen hingebracht haben; dadurch hätte sein Körper wenigstens an Stärke zugenommen. Man sehe ihn nach so viel verbrachten Jahren von Universitäten kommen: wer ist ungeschickter als er, zu Geschäften angestellt zu werden?" „Nur die ersten 15 oder 16 Jahre seines Lebens kann man der Erziehung widmen, der Rest ist zum Handeln nötig. Und deshalb wollen wir eine so kurze Zeit zu den nötigsten Unterweisungen anwenden. Alles übrige ist Mißbrauch; fort mit allen dornigen Spitzfindigkeiten der Dialektik, durch die unser Leben nicht besser wird; wählt die einfachen Lehren der Philosophie, wählt sie richtig aus und behandelt sie zweckmäßig — und zwar nicht bloß in der Schule, sondern an allen Orten und zu allen Zeiten! Zimmer und Gärten, Tisch und Bett, Einsamkeit und Gesellschaft, früh, abends und zu allen Stunden, jeder Ort bietet Gelegenheit zum Lernen. Ich will, daß die ganze große Welt das Buch meines Zöglings sei. Reisen und Besuch fremder Länder sollen dazu dienen, seine Erfahrungen zu erweitern."

Montaigne fordert die Erziehung des ganzen Menschen; weil aber diese die Schule nicht bieten kann, wird dem Zögling ein Hofmeister gegeben; denn jedes Kind muß nach seiner Individualität erzogen werden. Hiezu sind auch die Eltern nicht geeignet, weil sie gegen ihre Kinder meist zu weich und nachgiebig sind. Die gleiche Forderung stellt 200 Jahre später **Rousseau**. „Wenn nach heutiger Gewohnheit gewisse Erzieher sich unterfangen, einer Menge Kinder von höchst verschiedenen Geistesfähigkeiten und Gemütsarten denselben Unterricht zu geben und sie ganz gleich zu erziehen, so ist es kein Wunder, wenn sich unter dem ganzen Haufen kaum zwei oder drei finden, die noch einigermaßen gute Früchte dieser ihrer Zucht bringen."

Mit Entschiedenheit spricht **Montaigne** sich gegen das Darbieten aus, das bloß auf Autoritätsglauben fußt; man lege dem Zögling die verschiedenen Ansichten vor; kann er darunter wählen, gut — wenn nicht, so mag er zweifeln. „Der Zögling soll alles prüfen und seine Weltanschauung, frei von jeder Dahingabe an die Autorität, selbst auf dem Wege des Zweifels und der überlegenden Auswahl sich bilden."

Seiner Zeit weit vorauseilend, trat **Montaigne** für die gebührende Rücksichtnahme auf die körperliche Erziehung ein. „Es ist aber nicht bloß eine Seele, nicht bloß ein Körper, den man erzieht, sondern

ein Mensch. Aus dem müssen wir keine zwei machen. Die Seele unterliegt der Anstrengung, wenn der Leib ihr nicht beisteht; sie hat zuviel zu tun, wenn sie zwei Ämtern vorstehen soll. Ich werde bei meinem Bücherlesen oft gewahr, daß meine Meister in ihren Schriften in manchen Fällen das für Größe der Seele und Stärke des Geistes ausgeben, was eigentlich mehr von der Dicke der Haut und der Härte der Knochen abhängt." Daher ist er auch für körperliche Abhärtung.

Montaigne war ein entschiedener Gegner der Prügelstrafe. „Unsere Schulen sind wahre Kerker der gefangenen Jugend; man hört darin nur Geschrei von gestraften Kindern und zorntrunkenen Lehrern. Eine nichtswürdige und verderbliche Methode. Wieviel passender wären ihre Schulstuben mit Blumen und munterem Grün geschmückt als mit blutigen Rutenstückchen! Ich würde sie mit den Bildern der Freude, der Munterkeit, Floras und der Grazien ausmalen lassen, wie es der Philosoph Speusippus in seiner Schule tat. Was ihnen nützt, soll auch ihre Lust sein; dem Kinde muß man die nützliche Nahrung mit Zucker, die schädliche mit Galle bestreichen."

So erscheint Montaigne in mehrfacher Hinsicht als der erste Mauerbrecher einer in verrotteten Traditionen versunkenen Zeit und zugleich als Herold einer modernen, alle Lebensverhältnisse vor ihr Tribunal ziehenden emanzipativen Weltanschauung. Er war ein entschiedener Gegner der mittelalterlichen Scholastik, der Begründer des französischen Skeptizismus, zugleich das erste Glied in der Reihe jener Geisteskämpfer, die an dem Ausbau der heutigen realistischen Weltanschauung arbeiteten, einer Reihe, die sich von ihm über Baco von Verulam, Hobbes, John Locke, Rousseau und La Mettrie bis auf die Gegenwart hinzieht.

Montaigne starb im Jahre 1592.

Literatur: Montaigne M. d., Ansichten über Erziehung der Kinder. Bearbeitet von Karl Reimer. Leipzig 1878. — Mich. de Montaigne Auswahl pädagog. Stücke aus Montaignes Essays übers. von E. Schmidt, Langensalza. — Kruse, Die päd. Meinungen Montaignes. Jena 1881. — J. Masius, Die päd. Ansichten Montaignes, Leipzig 1890.

Linz. *Wilh. Zenz.*

Montanschulen s. d. Art. Bergschulen.

Monumenta Germaniae paedagogica s. d. Art. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Mosaische Erziehung s. d. Art. Israelitische Erziehung.

Muhammedanisches Schulwesen in der Türkei. Den ersten Anstoß zur Gründung von Schulen in der Türkei gaben die Militärschulen, die Sultan Selim III. gegründet hatte. Den Militärschulen folgten bald Zivilschulen. Zunächst erhielt jedes Stadtviertel in Konstantinopel eine Schule (daher Mahalle Mektebi, Stadtquartierschulen). Kurz darauf wurde eine Art Bürgerschulen, die Rüschdijes, geschaffen. Unter Sultan Abdul-Azis (1861—1876) wurden in den Provinzen Schulen errichtet. In Konstantinopel wurde 1868 das Lycée impériale eröffnet, eine Anstalt, die sich noch heutzutage eines großen Rufes erfreut. Der Schöpfer des türkischen Schulwesens ist der jetzt regierende Sultan Abdul Hamid II. (seit 1876).

Das Unterrichtsprogramm der Volksschulen wurde erweitert, der Schulbesuch eingeschärft und bestimmt, daß jeder Ort eine Volksschule haben müsse. Alle Mittelschulen (das Lycée impériale ausgenommen) wie auch die Hochschulen sind das Werk des Sultans Abdul Hamid II. Und um diesen Schöpfungen einen dauernden Halt zu geben, wurde eine genau geregelte Verwaltung eingeführt, durch Steuern für deren Bestand gesorgt und durch zahlreiche Freiplätze der Besuch der höheren Schulen erleichtert.

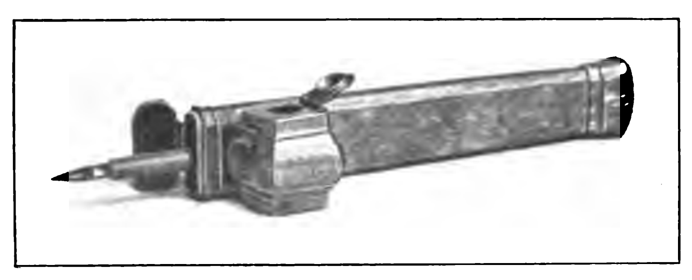
Die jetzt bestehenden Schulen können in vier Klassen eingeteilt werden:

1. Die Ibtidaijes oder Volksschulen, 2. die Mittelschulen mit der Rüschdije als Vorbereitungsschule, 3. Spezialschulen, 4. Hochschulen.

Wer eine höhere Bildung erhalten will, muß folgende Schulen der Reihe nach durchlaufen: er besucht drei Jahre die Ibtidaije, tritt dann in die Rüschdije über, die er in drei Jahren absolviert, kommt darauf in die Ididaije und kann dann mit deren Abgangszeugnis nach vier Jahren in eine Hochschule oder in die Mülkije eintreten.

1. Ibtidaije (Elementarschule).

Der Name Ibtidaije bedeutet „Anfangsschule“. Sie vermittelt im ganzen Reiche den Elementarunterricht. Jedes Dorf soll eine Ibtidaije haben. Der Besuch ist im letzten Jahre allgemein auf 3 Jahre*) festgesetzt worden und ist gesetzlich obligatorisch. Die Kinder besuchen sie gewöhnlich vom 6. bis zum 9. Lebensjahre. Wird der Schulbesuch ohne Grund vernachlässigt, können die Eltern mit Geldstrafen belegt und eventuell durch Gendarmen dazu gezwungen werden. Dauernde Krankheit der Eltern, sehr große Entfernung der Wohnung von der Schule gelten als Gründe, dem Schulunterricht fern zu bleiben. Die Unterrichtssprache war bisher in den arabischen Provinzen arabisch, in den türkischen Provinzen türkisch, doch geht man jetzt daran, überall das Türkische als Unterrichtssprache einzuführen.



Tintenzeug.

Der neueste Unterrichtsplan**) für die Ibtidaije ist folgender:

1. Schuljahr: Erlernung des Alphabets, Lesen der türkischen Schrift, Lesen ausgewählter Stücke aus dem Koran und, wenn Zeit ist, wöchentlich 1 Stunde Kalligraphie. Religionsunterricht 1 Stunde.

2. und 3. Schuljahr: Lesen des Korans, Religionsunterricht, Lesen, Rechnen, Kalligraphie. Teschwit (richtiges Lesen des Korans), Diktando, Abriß der osmanischen Geschichte.

*) Bisher war in den Provinzen der Besuch der Ibtidaije auf 4 Jahre, in Konstantinopel auf 3 Jahre festgesetzt.

**) Dieser ist in türkischer Sprache 1320 in Konstantinopel erschienen (Türk. Finanz-Ära, die 14. März 1906 das Jahr 1332 begann).

Zuerst erhalten die Anfänger ein mit Papier überklebtes Holztäfelchen oder eine Blech-, selten eine Schiefertafel in die Hand. Darauf sind die Buchstaben des Alphabets geschrieben, deren Namen sie allmählich nach ihrer Reihenfolge auswendig lernen müssen. Eine Anzahl solcher Tafeln gehört zum Schulinventar. Wissen die Schüler die Namen der Alphabetsbuchstaben auswendig, so bekommen sie eine andere Tafel, auf der 2, 3, 4 Buchstaben zu kleinen Wörtern zusammengesetzt sind, und dann gibt man ihnen sofort den Koran in die Hand. Die Lautiermethode ist unbekannt, in neuerer Zeit kommt in den Städten eine Art Fibel in Gebrauch. Die Kinder müssen durch stetig wiederholtes Lesen kleiner Koranstücke lesen lernen. Das Schreiben wird in der Weise beigebracht, daß der Lehrer das Alphabet auf die Tafel schreibt, welches die Schüler dann ablesen und abschreiben. Hierauf wird gezeigt und geübt, wie die einzelnen Buchstaben miteinander verbunden werden und zum Schlusse werden einzelne Sätze geschrieben. Zu bemerken ist, daß die Araber, Türken und Perser dieselben Schriftzeichen haben, und zwar haben die zwei letzteren die Schrift von den Arabern*) übernommen. Man schreibt von rechts nach links. Die Buchstaben haben eine etwas andere Gestalt, je nachdem sie allein für sich, am Anfange, in der Mitte oder am Ende des Wortes stehen. Auch ist die Druckschrift etwas verschieden von der Handschrift. Erstere ist deutlicher, letztere zieht die Buchstaben sehr zusammen, so daß große Übung und Sprachkenntnis dazu gehört, um die Handschrift richtig lesen zu können. Eine weitere Eigentümlichkeit dieser Sprachen ist, daß sowohl im Druck wie auch in der Schrift nur die Konsonanten, aber keine Vokal-

*) Drei Buchstaben (tsch, weiches sch und p) der türkischen Sprache sind aus dem Persischen genommen.

zeichen geschrieben werden.*) Es kann ein Wort verschieden gelesen werden, je nachdem man es mit verschiedenen Vokalzeichen versieht. Um also einen arabischen Text geläufig und richtig lesen zu können, ist es notwendig, die vorkommenden Wörter genau zu wissen, so daß die Schüler den Koran erst dann richtig lesen, wenn sie ihn fast auswendig wissen.

Unter Teschwit versteht man das richtige Lesen des Korans. Da der Koran als ein heiliges, vom Himmel herabgekommenes Buch gilt, muß alles genau und richtig gelesen werden. Jeder Konsonant und jeder Dehnungsbuchstabe soll klar ausgesprochen, alle die verschiedenen Lesezeichen und Regeln zur Verbindung der Wörter beim Lesen richtig beobachtet werden. Diese Art, den Koran zu lesen, geschieht mit möglichst lauter Stimme. Der Lehrer liest Wort für Wort oder absatzweise laut vor und läßt dann die Schüler mehreremal mit sehr lauter Stimme wiederholen, wobei sie Kopf und Oberkörper fortwährend nach vorwärts und rückwärts bewegen. Die Regeln für das Koranlesen sind zahlreich, aber ein frommer Moslim würde es für eine Sünde halten, sie nicht alle nach Möglichkeit zu beobachten. In der Tat liest ein arabischer Moslim den Koran schöner und genauer als ein anderer Araber, der nicht Muhammedaner ist. Das Deklamieren ist unbekannt, doch lernen die Schüler einige Gedichte und Erzählungen auswendig, um sie gelegentlich einer Inspektion oder eines Besuches zu rezitieren. Eine Art Diktando wird in den besseren Schulen in der Weise geübt, daß der Lehrer einige kurze Sätze auf die Schultafel schreiben und dabei jede Silbe deutlich aussprechen läßt.



Die Schreibrequisiten der Schüler sind: Schreibtafel, Griffel, Papier, Feder, Tintenzeug. Die Schreibtafeln sind meist Weißblechtafeln, auf denen mit Tinte geschrieben und das Geschriebene mit Wasser weggewischt wird, oder schwarze Blechtafeln, auf denen mit einem Schiefergriffel geschrieben wird. Die Schiefertafel ist noch selten, auch Bleistifte sind nicht häufig. Noch immer wird sehr häufig das alte Tintenzeug benützt. Dasselbe ist aus Metall und hat die Form einer kurzen Tabakspfeife, im Pfeifenkopf ist die Tinte, im Pfeifenrohre die Feder. Das Ganze wird bequem im Leibgürtel getragen. Doch sind auch europäische Tintenzeuge verschiedenster Art schon im Gebrauche. Obzwar in den Städten die Schreibpulte an den Schulbänken in Gebrauch kommen schreibt man doch meist auf der Hand, ohne die Arme auf den Schreibtisch aufzulegen: die linke Hand hält die Tafel oder das Papier auf seiner Innenfläche und die rechte Hand schreibt darauf. Die Metallfedern sind noch weniger im Gebrauch. Man zieht die Rohrfedern, in deren Zuschneiden der Lehrer die Schüler unterrichtet, vor, da sie eine gleichmäßigere Schrift geben als die Metallfedern, die leicht das Papier durchstechen. Der Unterschied zwischen Haar- und Schattenstrich ist in der

*) Nur in arabischen Büchern, die für Europäer berechnet sind, finden sich diese Vokalzeichen. Die Buchstaben a, i, u haben den Charakter von Konsonanten.

arabischen Schrift nicht vorhanden. Beobachtet man eine schreibende Feder, so scheint sie über das Papier zu hüpfen. Sie gleitet nicht gleichmäßig, wie in den europäischen Sprachen, hinweg, da gewisse Schriftzeichen und Buchstaben (z. B. A und U = Alif und Waw) nicht mit dem nachfolgenden Buchstaben verbunden werden können, so daß die Buchstaben eines und desselben Wortes nicht immer zusammengeschrieben sind, sondern beim selben Worte drei-, vier-, fünfmal abgesetzt werden muß, um dann auf oder über der Zeile wieder weiter zu schreiben. Nach dem vorgeschriebenen Unterrichtsplane sollen im zweiten Schuljahre passende Stücke aus der Sittenlehre gelesen oder auswendig gelernt und im dritten Schuljahre an der Hand eines Lesebuches ein kurzer Unterricht über Geographie und die Grundbegriffe des Ackerbaues geboten werden.

Der Unterricht in Religion wird in den Volksschulen meist vom Lehrer, aber auch vom Imam*), dem muhammedanischen Geistlichen, erteilt. In den meisten Elementarschulen ist der Koran noch das Lesebuch. Im Rechenunterricht wird, nachdem die Zahlzeichen schon beim Leseunterricht vorgeführt worden, durchgenommen: Zählen bis 100, Anschreiben ganzer Zahlen,**) allmählich die vier Rechnungsarten und die Maße und Gewichte. In den Städten wird auch das Metermaß, das als Einheitsmaß eingeführt wurde, und etwas von den Dezimalbrüchen behandelt.

In den größeren Städten gibt es Volksschulen für Mädchen mit demselben Schulplane, wie er in den Knabenvolksschulen eingeführt ist, nur fallen die Lesestunden aus Sittenlehre, Geographie und Ackerbau weg und wird dafür Handfertigkeitsunterricht und Haushaltungskunde eingeschaltet. Der Unterricht wird in diesen Schulen von Lehrerinnen erteilt. Auf dem Lande kümmert man sich um den Unterricht der Mädchen noch gar nicht, oder man läßt sie die im Orte gerade befindlichen christlichen Missionsschulen besuchen. Auch gibt es in den Provinzen gemischte Schulen, in denen Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden. Der Platz für die Mädchen ist rückwärts und durch eine beichtgitterartige Vorrichtung abgesperrt; in der freien Zeit sind beide Geschlechter beisammen. Unanständige Dinge kommen nicht vor, da streng darauf gesehen wird, daß die Braut als Jungfrau befunden wird.

Aus allem geht hervor, daß man die Wichtigkeit der Volksschule erkennt, aber die Verhältnisse im weiten Reiche sind oft ganz eigenartig und noch stärker als der gute Wille der Regierung. Man hat zwar in allen Dörfern Volksschulen errichtet, aber es fehlt an ausgebildeten Lehrern, daher auch die Einteilung der Kinder in verschiedene

*) Der muhammedanische Geistliche, der das vorgeschriebene Gebet leitet.

**) Die Zahlen schreibt man von links nach rechts.

Klassenzimmer nicht möglich ist. Der Lehrer beschäftigt sich immer nur mit einem Kinde. Der Schulbesuch ist nicht andauernd. In praxi finden sich noch meist die Verhältnisse der alten Privatschule erhalten. In den Dorfschulen finden sich weder Bänke noch Schultafel. Die Schüler sitzen mit unterschlagenen Beinen auf einer Matte am Boden, der Lehrer ebenso auf einem Teppiche. Außer dem Koran gibt es keine Unterrichtsbücher. Die Schüler gehen einzeln zum Lehrer, unter dessen Anleitung sie 4—5 Minuten buchstabieren oder Leseversuche machen, worauf der Schüler sich wieder auf seinen Platz zurückzieht, um einem anderen Platz zu machen. Kennt er die Buchstaben, so bekommt er den Koran in die Hand, den er mit richtiger Betonung lesen lernen muß. Eine Erklärung wird nicht gegeben. Das Kind kann bereits einzelne Suren des Korans auswendig, ehe es noch recht lesen kann. Während der Lehrer mit einem Schüler arbeitet, beschäftigen sich die anderen Schüler in ihrer Weise: einer wiederholt fortwährend die Namen der Buchstaben so laut, als wäre er ganz allein in der Schule, andere erzählen sich Neuigkeiten, wieder andere lachen und balgen sich, bis endlich der Lehrer sich ins Mittel legen muß. Kein Wunder, daß viele Kinder nicht lesen können, wenn sie die Schule verlassen. Die Regierung hat darum begonnen, die Zahl der Lehrerseminarien zu vermehren, um einen methodisch gebildeten Lehrerstand für die Volksschulen zu erhalten. Jedes Wilajat und selbständige Mutessarrifik soll ein Lehrerseminar erhalten.

Aus der Ibtidaije kann der Knabe nach drei Jahren in die Rüschdije übertreten.

II. Die Mittelschulen.

1. Rüschdije (die Vorbereitungsschule der Mittelschulen). Eine Aufnahmsprüfung ist nicht vorgeschrieben, es wird nur verlangt, daß man die Ibtidaije besucht habe. Der Name Rüschdije bedeutet Reife. Sie wurde ins Leben gerufen, als es noch keine andere höhere Schule gab, daher sie jenen, welche sie besuchten, gleichsam die geistige Reife geben, sie zu gebildeten Leuten machen sollte. Man kann sie etwa mit der österreichischen Bürgerschule vergleichen, deren Lehrziel sie jedoch nicht erreicht. Wesentlich ist sie Vorbereitungsschule zur türkischen Mittelschule und ist daher in jenen Städten, wo es eine Mittelschule, Idadije, gibt, räumlich und sachlich mit derselben verbunden, nur in Konstantinopel und in kleineren Provinzstädten, die der Sitz eines Kaimakam sind (und in denen keine Mittelschule besteht), ist sie eine selbständige Schule. Der neueste Unterrichtsplan, für drei Jahre berechnet, enthält folgende Unterrichtsgegenstände: 1. Koran mit Teschwit, 2. Begründung der Religion, 3. Religion („Katechismus“), 4. Türkische Sprache, 5. Arabische Sprache, 6. Persische Sprache, 7. Arithmetik, 8. Geometrie, 9. Geographie, 10. Geschichte, 11. Kalligraphie, 12. Moral, 13. Lesen, 14. Landwirtschaft, 15. Zeichnen, 16. Hygiene.



Oberste Klasse einer Rüschdije zu Kadiköi.

Der Unterricht wird von Fachlehrern erteilt, jede Klasse ist in einem eigenen Klassenzimmer. Die Unterrichtssprache dieser Schule ist im ganzen Reiche das Türkische. Die für sich bestehenden Rüschdijes sind Externate. Der Religionsunterricht, der entweder von einem Schech (muhammedanischen Geistlichen) oder von einem Fachlehrer gegeben wird, ist nur für Moslims bestimmt. Die Schüler

anderer Konfessionen werden während der Religionsstunde in eine andere Klasse geführt und erhalten keinen Unterricht in ihrer Religion. Der muhammedanische Religionsunterricht behandelt: die Körperbewegungen und Waschungen, die beim Gebete vorgeschrieben sind, und Lösung gewisser Gewissensfälle, die einem gläubigen Moslim vorkommen können, z. B. was zu tun sei, wenn kein Wasser zur Vornahme der Waschung sich finde, ob Sand genommen werden könne, was man tun müsse bei der Wallfahrt nach Mekka, über das Fasten u. s. w.; was der Moslim verehren dürfe, Einübung, wie der Koran richtig gelesen werden müsse. Im dritten Jahrgange werden die Tugenden und der gute Anstand behandelt. Es gibt auch ein Lehrbuch. Großes Gewicht legt man auf die gute Erlernung der türkischen Sprache. Zur Vertiefung dieses Studiums werden von der Rüschdije an in allen höheren Schulen des ganzen Reiches das Arabische und Persische als obligate Unterrichtsgegenstände vorgetragen, denn die türkische Sprache hat ungefähr die Hälfte ihrer Wörter dem Arabischen und viele dem Persischen entnommen. Die Schrift ist allen dreien gemeinsam, nämlich die arabische. Die Unterrichtserfolge, die man erzielt, sind sehr schöne. Der Schreiber dieser Zeilen überzeugte sich selbst, wie ein arabischer Schüler der II. Klasse einer Provinz-Rüschdije in der Geschichtsstunde sich selbständig und geläufig türkisch ausdrücken konnte. Der neue Lehrplan hat das Französische, das früher in der III. Klasse in drei wöchentlichen Stunden gelehrt wurde, ausgelassen. In der Arithmetik werden zunächst (I. Klasse) die vier Rechnungsarten, das Anschreiben der Zahlen und das Rechnen mit Dezimalzahlen*) eingeübt, in der II. Klasse werden dann die Brüche, das Quadrat-Wurzelziehen, die Maße und Gewichte (auch die europäischen), die türkische Geldwährung und deren Umrechnen in ausländische Währungen behandelt, zuletzt (III. Klasse) folgen die Proportions-, Regeldetri-, Diskont- und die Gesellschaftsrechnungen. Schriftliche Hausaufgaben werden nicht oder wenigstens nicht allgemein gegeben, trotzdem wird in dem Rechnen



Rüschdije zu Kadiköi (Kleinasien).

*) Da der Punkt das Zeichen für Null ist, schreibt man statt des Dezimalpunktes einen Strich auf der Linie.



Idadije zu Bagdad.



Idadije zu Mitilini (Lesbos).

viel geleistet, da die Orientalen dafür eine ausgesprochene Begabung zeigen. In der III. Klasse wird auch Geometrie gelehrt, es werden die Linien, Winkel, Flächen und Kreislinien durchgenommen. Die Lehrer sind beauftragt, die Schüler im Gebrauche der Instrumente, des Reißzeuges einzuüben. Der Unterricht in Geographie beginnt mit den Grundbegriffen nach einem Lehrbuche (I. Klasse), geht dann über (II. Klasse) auf die Himmelskörper, Achsenumdrehung der Erde, Formation der Erde, Festland, Meere, Berge, Flüsse, Pflanzen, Früchte und andere Produkte und behandelt noch Asien, Afrika, Amerika und Australien. Die Arktischen Regionen, Europa und insbesondere das ottomanische Reich und seine Vasallenstaaten werden in der III. Klasse durchgenommen. Die Schüler kennen die Geographie der einzelnen europäischen Reiche und die Namen deren Provinzen, die Gebirgszüge und Flüsse u. s. w. ziemlich gut. Das ottomanische Reich wird natürlich sehr genau behandelt und dabei auf dessen zentrale Lage hingewiesen, wie auch auf die Landesprodukte, Häfen, Eisenbahnen und wichtigen Verkehrswege. Die Geschichte beschränkt sich auf die moslimische Offenbarung: Adam, Abraham, David, Christus sind auch Propheten des Islam. Der Zustand des alten Arabien, Ausbreitung des Islam, die Abbasiden und ein Abriß der ottomanischen Geschichte wird durchgenommen. Es fehlt ein pragmatisches Verarbeiten des Stoffes. Wie in der Geographie, soll auch in der Geschichte ein übertrieben patriotischer Standpunkt manchmal vertreten werden: Ägypten ist noch türkische Provinz, Armenien erscheint nicht auf der Karte. Der Unterricht wird durch Wandkarten und durch geographisches Zeichnen unterstützt. Der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern besteht im Durchnehmen verschiedener auf diese Fächer bezüglichen Lesestücke, z. B. über Haustiere, Säugetiere und ihr Vorkommen, Steine, Salze, Kristalle, Metalle u. s. w. Verfasser des Lesebuches ist Ismail Janani.*) Wandtafeln und Abbildungen im Lesebuche illustrieren den Unterricht. Die Kalligraphie besteht in der Einübung der verschiedenen Buchstabenformen und der schönen Verbindung derselben. Die Lehrbücher der Moral sind meist aus dem Französischen übersetzt und sind theoretischen und praktischen Inhalts. Zum Beispiel die Leidenschaften im allgemeinen und im einzelnen: Was ist der Zorn? Ist er lobenswert? Es werden behandelt die Pflichten gegen Eltern und Vorgesetzte, der Ehrfurcht und Treue gegen Se. Majestät den Sultan und seine Regierung, die Mäßigkeit im Genusse von Speise und Trank, die Wohltätigkeit, Geduld, Nächstenliebe, wie man glücklich werden könne in diesem Leben, über Ausgaben, über das Arbeiten, über das Reisen u. dgl. Der Unterricht in der Landwirtschaft besteht in der Durchnahme von Lesestücken über die Aussaat, die verschiedenen Bodenarten und Verbesserung derselben, über Baumzucht u. dgl. Für das Zeichnen gibt es eigene Zeichenhefte für jede Klasse. Der Unterricht erstreckt sich auf Nachzeichnen verschiedener Hausgeräte und Körperteile des Menschen. Dem Orientalen fehlt meist die Lust und Ausdauer zu diesem Gegenstand. Die Hygiene vermittelt die Kenntnis des menschlichen Körpers, des Blutumlaufes, des Nervensystems und gibt die Vorsichtsmaßregeln gegen ansteckende Krankheiten an, was um so wichtiger ist, als der Orient die Heimat der ansteckenden Krankheiten genannt werden muß. Für die Schulen sind eigene Schulärzte von der Regierung aufgestellt. In den größeren Städten gibt es auch Rüschdijes für Mädchen, in denen Lehrerinnen Unterricht erteilen. Ihr Lehrplan ist derselbe wie jener der Rüschdije der Knaben, nur sind in der III. Klasse bloß zwei arabische Stunden und statt der Lesestunden über Landwirtschaft wird Unterricht im Handarbeiten und in der Führung des Haushalts erteilt.

2. Idadije ist die türkische Mittelschule. Der Name bedeutet „vorbereitende“ Schule, denn sie bereitet auf die Hochschulen vor und die Absolvierung derselben ist zum Eintritte in die Mülkije und in die Hochschulen ebenso notwendig, wie in Österreich das Gymnasium die vorgeschriebene Vorbereitung auf die Universität ist. Zur Aufnahme in die Idadije ist das gesiegelte und

*) Der Schulbücher-Verlag befindet sich in Konstantinopel. In höheren Schulen hat jede Klasse ihre Lehrbücher, die meist aus anderen europäischen Sprachen übersetzt sind. Das Papier dieser Bücher ist meist nicht gut, der Druck nicht deutlich.

mit der Unterschrift des Direktors und der Fachlehrer versehene Abgangszeugnis einer Rüschdije notwendig. Die Idadije hat vier Jahrgänge. In den Hauptstädten der Provinzen, die als Sitz des Wali die Zentren der Provinzverwaltung sind, ist sie immer mit der Rüschdije zu einer Anstalt räumlich und sachlich verbunden in der Weise, daß die drei Klassen der Rüschdije die Vorbereitungsschule für die Idadije bilden. Eine solche Anstalt zählt sieben Klassen: die ersten drei Klassen haben das Programm der Rüschdije und die letzten vier Klassen den Unterrichtsplan der Idadije, so daß eine solche Anstalt die Vereinigung der Rüschdije mit der Idadije ist, aber von der höheren Schulgattung den Namen Idadije führt. Diese Idadijes sind meist Internate, da die Mehrzahl der Schüler aus der Provinz in die Provinzhauptstadt herzukommt, und nur Schüler aus der Provinzhauptstadt selbst sind Externisten, die in der Anstalt den Unterricht genießen, aber bei ihren Eltern wohnen. Der neueste Lehrplan der Idadije enthält folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, türkische Sprache, arabische Sprache, persische Sprache, französische Sprache, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Geschichte, Landwirtschaft, Kalligraphie, Zeichnen, die vier Sprachen, Moral, offizieller Stil, Gesetzeskunde, Buchhaltung, Algebra, Trigonometrie, Physik, Chemie, Nationalökonomie, muhammedanische Literatur Algebra mit Trigonometrie, Kosmographie (Astronomie), Hygiene, Mechanik.



Mädchenschule zu Stambul (Stadtteil Sultan Achmed).

Die Idadije ist zwar wie alle anderen höheren Schulen allen türkischen Untertanen ohne Unterschied der Konfession offen, doch erhalten in der Anstalt nur die Moslims einen Religionsunterricht. Vielleicht ist das auch ein Grund, warum nicht viele Christen diese Schulen besuchen. Die „vier Sprachen“ (Arabisch, Armenisch, Bulgarisch, Griechisch) sind nicht alle obligat, aber eine von diesen muß gelernt werden. Die Auswahl ist frei. In Physik und Chemie werden noch sehr wenige Experimente gemacht. Wie in Europa, sollen auch die Schüler der türkischen Schulen das Französische selten



Hof einer Idadije zu Smyrna.

so weit sich aneignen, daß sie eine Konversation selbständig führen könnten.

3. Lycée impériale oder Lycée de Galata Seraï (Sultanije). Diese Anstalt ist eigentlich eine Idadije mit etwas erweitertem Unterrichtsprogramm. Gegründet vom Sultan Abdul Azis zur Heranbildung von Beamten und Diplomaten, die, des Französischen vollkommen mächtig, mit den europäischen Diplomaten ohne Dolmetsch verkehren könnten, wurde sie im Jahre 1868 mit großer Feierlichkeit eröffnet und ihr ein Palast in Galata angewiesen, daher der Name Lycée de Galata Seraï. Als eine Sultangründung heißt sie meist Sultanije. Die ersten Professoren kamen aus Frankreich, Studienplan und Einteilung ist nach französischem Muster gemacht worden. Wie es in Frankreich keine Zweiteilung der Mittelschulen in Realschulen und Gymnasien gibt, sondern an einer und derselben Anstalt zwei verschiedene Abgangsprüfungen gemacht werden können, das Baccalaureat des sciences und das Baccalaureat des belles lettres, je nachdem Mathematik und Naturwissenschaften oder die Humaniora ausführlicher behandelt worden waren, so sind auch im Lycée impériale zwei Kurse. Im einen sind die Sprachen*) mehr betont, im anderen die Realien. Im einen ist Türkisch, im anderen Französisch Unterrichtssprache. Die Anstalt gilt als Musteranstalt. Viele Beamte erhalten dort ihre Ausbildung.

III. Spezialschulen.

1. Die Mülkije in Konstantinopel. Die Mülkije (Mülk bedeutet Eigentum, Land) ist die Schule, aus der die Zivilbeamten (Kaimmakams u. s. w.) des Landes, des türkischen Reiches hervorgehen. Früher war sie ein Internat, jetzt hat sie nur mehr externe Schüler. Zur Aufnahme wird außer dem Abgangszeugnis einer öffentlichen Idadije auch noch eine Aufnahmsprüfung verlangt. Jährlich werden 40 Schüler aufgenommen. Die besten Schüler wurden nicht selten ins Seraï des Sultans aufgenommen, auch als Professoren und Schuldirektoren wurden sie vielfach verwendet.

*) Auch Latein und Griechisch wird gelehrt.

2. Das Lehrerseminar in Konstantinopel. Zur Aufnahme wird die Ablegung einer Aufnahmsprüfung gefordert. Es gibt zwei Abteilungen, eine für angehende Lehrer der Rüschdije (3 Jahrgänge) und eine für angehende Lehrer der Idadije (2 Jahrgänge). Wer Lehrer an einer Idadije werden will, muß beide Abteilungen absolvieren. Absolvierte Zöglinge eines Idadijeinternats können sogleich in die zweite Abteilung aufgenommen werden. Diese zweite Abteilung für Idadijelehrer hat zwei Kurse: einen für Sprachen und einen zweiten für Realfächer. Es gibt sehr viele Freiplätze.

3. Das Lehrerinnenseminar in Konstantinopel. Der Unterricht wird meist von weiblichen Lehrkräften erteilt.

4. Die Handelsschule und 5. die Darüschefaka (Waisenschule). Die letzte hat acht Klassen, je zwei Klassen für die Ibtidaije, Rüschdije, Idadije und für eine Art Lyzeum. Aus dieser Schule gehen gewöhnlich die Post- und Telegraphenbeamten hervor.

6. Kissenaiji Mektebi, eine Schule für Mädchen, die sieben Klassen umfaßt und ein Internat ist. Die Mädchen empfangen außer dem Elementarunterricht auch noch einen etwas höheren Unterricht und werden besonders in der Handarbeit unterwiesen.

7. Handwerkerschule. Der Unterricht erstreckt sich auch auf Holz- und Eisenarbeiten. Der technische Leiter ist ein Franzose. Die Schüler erhalten einen guten Unterricht im Zeichnen und im Französischen.

8. Ackerbauschulen, die praktisch im Ackerbau und Viehzucht unterrichten. Unterrichtsdauer vier Jahre. Auch für Seidenraupenzucht ist eine Abteilung und in Brussa eine eigene Schule, in der während der Seidenraupenzeit in der Seidenraupenzucht unterrichtet wird. Die beste Ackerbauschule ist in Halkali (bei Konstantinopel).

9. Zivil-Tierärzteschule, vier Jahrgänge. Außer dem Abgangszeugnis einer Idadije wird auch eine Aufnahmsprüfung verlangt.

10. Kunstakademie.

Die unter Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10 aufgezählten Schulen befinden sich nur in Konstantinopel.

11. Eine große Anzahl von Militärschulen, und zwar: *a*) die Militär-Rüschdijes, die vier Jahrgänge umfassen und in den größeren Städten sich finden. Nur für Moslims zugänglich; gefordert wird, daß der Knabe lesen und schreiben könne. *b*) Die Militär-Idadijes und *c*) die zwei großen Militäranstalten in Pancaldi und Halidji Ulu (Hafen am goldenen Horn). Die Militärschule in Pancaldi oberhalb Pera hat vier Kurse: α) für Kavallerie, β) für Infanterie. Jeder dieser Kurse dauert drei Jahre. Die Zöglinge besuchen teilweise gemeinsame Unterrichtsstunden, teilweise spezielle für Kavallerie, bezw. Infanterie berechnete Stunden. Nach Ablegung der letzten Prüfung werden die Schüler Leutnante. Eine bestimmte Zahl derjenigen, die aus diesen beiden Kursen α) β) die Prüfung sehr gut bestanden hat, wird in den dritten Kurs aufgenommen, nämlich γ) in die Genieschule, die drei Klassen zählt. Nach dem zweiten Jahre wird der Schüler Oberleutnant und im dritten Jahre nach Ablegung der letzten Prüfung Hauptmann. Der vierte δ) Kurs ist die Militär-Tierarztschule mit fünf Jahrgängen. Die Militärschule in Halidji Ulu umfaßt: α) eine Schule für Artillerie und Befestigungswesen in fünf Jahrgängen. Nach Absolvierung dieser Schule folgt die Ernennung zum Leutnant und eventuell nach vorzüglich bestandenem Examen der Übertritt in die Genieschule. β) Schule zur Heranbildung von Ingenieuren für Brücken- und Straßenbau. Dieselbe zählt sieben Klassen, von denen die ersten drei den Charakter einer Idadije haben, während die letzten vier auf den Beruf vorbereiten. Die Schüler sind nach Beendigung dieser Militärschule Zivilingenieure. Zu bemerken ist, daß diese Schulen in Pancaldi und Halidji Ulu Internate sind und der türkische Staat allein alle Kosten des Unterrichts und der Verpflegung trägt, ja die Schüler noch sogar ein monatliches Taschengeld, bezw. jenen Gehalt erhalten, der ihrem militärischen Rang als Leutnant u. s. w. entspricht. Außerdem gibt es mehrere Marineschulen.

12. Um junge Araber, Kurden u. s. w. zu bilden und sie für das Amt eines Schechs (Chef eines Stammes oder einer Gemeinde) heranzubilden, ist die Aschiret Mektebi (Schule für Nomaden) gegründet worden. Manche dieser Zöglinge treten nach Absolvierung dieser Schule in die Militärakademie oder auch in die Mülkije ein.

IV. Hochschulen.

1. Die Rechtsschule (Hukuk Mekteby) ist ein Externat und hat vier Jahrgänge. Zum Eintritte ist das Abgangszeugnis einer Mittelschule (Idadije) notwendig.

2. Die Zivilmedizin. Fakultät (Tibbije Mülkije Schahanne), ebenfalls ein Externat mit sechs Klassen.

3. Die Militärmedizin. Fakultät (Tibbije askerije Schahanne) ist ein Internat und zählt sechs Klassen.

4. Die kaiserliche Fakultät für *a*) Theologie (4 Jahrgänge), *b*) für Literatur (arabische, persische, türkische, französische Sprache) mit zwei Jahrgängen, *c*) für Mathematik und Naturwissenschaften in drei Jahrgängen. Dieses Institut ist ein Externat.

Eine eigene Stellung im muhammedanischen Schulwesen nehmen die Medresês ein. Medrese bedeutet Schule, doch wird das Wort insbesondere gebraucht für die Schulen, in denen die muhammedanischen Geistlichen herangebildet werden und die bei den größeren Moscheen sich befinden. Die Schüler heißen Softas, die Lehrer werden Ulemas (von ilmi Wissenschaft) genannt. Das Studium, das an diesen Medreses getrieben wird, beschränkt sich auf Lesung und Erklärung des Korans. der Sunna (Tradition) und der muhammedanischen Rechtslehre. Da die Softas vom Militärdienste befreit sind, ist der Andrang zu diesen Medreses sehr groß, so daß Aufnahmsprüfungen eingeführt wurden. Die bedeutendste dieser Medreses ist die bei der Moschee Muhammeds II. des Eroberers in Konstantinopel. Bekannt ist auch die Medrese in Konia. Welche wichtige Rolle diese Ulemas und Softas in der türkischen Geschichte gespielt haben, ist bekannt. An jeder Revolution und Entthronung der Sultane waren sie beteiligt.

Ähnlich diesen Medreses sind die muhammedanischen „Universitäten“ an der Moschee el-Azar in Cairo und von Naschab im Wilajat Bagdad, die mehrere Tausende Schüler zählen. Hauptgegenstand ist Lesung und Erklärung des Korans, auch muhammedanische*) Gesetzeslehre, arabische Grammatik und arabische Verslehre wird gelehrt. Eine besondere Vorbildung ist nicht notwendig. Über die Art, mit der man an dieser arabischen Universität in Kairo arabische Studien betreibt, spricht der berühmte Orientalist Merx in einem vor der Elite Cairos gehaltenen Vortrag seine Verwunderung aus, daß man beim gefeierten arabischen Grammatiker Sibauaīhi die richtige Einteilung und Klarheit ganz und gar vermissen müsse. Die Ableitung und Flexion des Zeit- und Hauptwortes sei auf eine ganz unverständliche Weise vorgetragen, die Definitionen mangeln fast ganz, die arabischen Grammatiken seien voll unrichtiger Einteilungen und kindischer Spielereien. Es scheint, bemerkt er, als wenn der scharfe Verstand der Araber, da er sich in der Theologie des Korans nicht betätigen konnte, sich deshalb auf die Grammatik geworfen und so eine Unzahl von Disputationen geschaffen hätte, die unnütz sind und das Chaos nur noch vermehren. Der Gelehrte spricht am Schlusse die Hoffnung aus, daß die Zeit nicht mehr fern sei, wo die Araber diese veraltete Methode aufgeben und die wissenschaftliche Methode der Europäer einführen werden (cf. Bulletin de l'Institut Egyptien 1891 n. 2). Man hat wirklich versucht, das Unterrichtsprogramm zeitgemäß umzubilden, aber alles scheiterte an dem Widerstand der Schechs und Ulemas, die aus dem Geleise des jahrhundertelang gewohnten Herkommens nicht herauszubringen sind. Die Studenten bleiben in Kairo gewöhnlich drei Jahre, manche aber noch länger, und werden während dieser Zeit aus der Dotation der Moschee erhalten. Die Professoren erhalten für ihren Unterricht kein Einkommen, sondern leben vom Privatunterricht oder Abschreiben von Büchern oder den Geschenken reicher Schüler, oder sie bekleiden außerdem noch religiöse Ämter. Wie in alter Zeit sitzt der Lehrer auf einer Strohmatte und liest aus dem Koran, Satz für Satz ihn erklärend, vor, oder er läßt von einem Schüler vorlesen und fügt seine Erklärung hinzu. Die Schüler sitzen in einem Halbkreise um den Lehrer herum. Kann ein Schüler das vorgetragene

*) Die muhammedanische Gesetzeslehre wird definiert als „Kenntnis der Satzungen Gottes für die Handlungen der Menschen, je nachdem sie geboten oder verboten sind, anempfohlen, untersagt oder gestattet.“ Diese Kenntnis wird geschöpft aus dem hl. Buche (Koran), der Sunna (Tradition) und aus dem, was Muhammed aus dem Koran abgeleitet hat.

Buch mit der Erklärung seines Lehrers auswendig, trägt der Professor den Namen dieses Schülers in sein Buch ein und gibt ihm die Erlaubnis, selbst Vorlesungen zu halten.

Außer diesen Schulen, die entweder vom Staate gegründet sind oder mit der Staatsreligion zusammenhängen, wie die Medreses, gibt es auch Privatschulen. Man kann drei Arten dieser Schulen unterscheiden:

1. Die türkischen Untertanen, die nicht Moslims sind (Katholiken, Schismatiker, Unierte u. s. w.), haben das Recht, für ihre Gemeinden Elementarschulen zu errichten. Dieselben werden von den Gemeinden selbst erhalten. Die Regierung kümmert sich sonst nicht um diese Schulen, sendet jedoch am Ende des Schuljahres einen Beamten, damit er der Prüfung beiwohne. In manchen Provinzen läßt die Regierung auf ihre Kosten durch staatliche Lehrer Unterricht in der türkischen Sprache an diesen Privatschulen erteilen. 2. Will ein Muhammedaner eine Privatschule eröffnen, so muß er dazu die Genehmigung des Ministeriums nachsuchen, die gegeben wird, wenn der vorgelegte Unterrichtsplan den gesetzlichen Anforderungen entspricht. Die an einer solchen Privatanstalt angestellten Lehrpersonen müssen, falls sie nicht das Abgangszeugnis der vorgeschriebenen Schule haben, eine Lehrbefähigungsprüfung aus dem betreffenden Fache ablegen, das sie lehren wollen. Die Schüler dieser Privatschulen zahlen für den Unterricht. Meist sind sie Internate, die einen guten Gewinn abwerfen. Die Zeugnisse solcher Anstalten werden vom Staate nicht anerkannt, da das Unterrichtsprogramm dieser Privatschulen von dem der staatlichen Schulen verschieden ist. Gewöhnlich haben diese Privatschulen den Zweck, die jungen Leute zu Kaufleuten heranzubilden. Eine der ältesten Privatschulen ist die in Salonichi, an der auch deutsch gelehrt wird. Die staatlichen Schulinspektoren inspizieren diese Schulen. 3. Auswärtige Staatsbürger (in Betracht kommen besonders die Missionäre) können Schulen errichten, in die auch türkische Untertanen ihre Kinder schicken können, wenn sie durch ihre Botschaft in Konstantinopel die Erlaubnis von der türkischen Regierung erhalten haben. Diese Intervention der Botschaft wird durch das betreffende Konsulat erlangt. Vielfach wird die Vorlage des Lehrplanes, der Lehrbücher und die Namen der Lehrpersonen abverlangt. Solche Schulen stehen unter dem Schutze der betreffenden Macht, durch deren Intervention sie eröffnet worden sind. Beirut und Smyrna sind die großen Zentren dieser Missionsschulen.

Leitung und Erhaltung der Schulen. Das muhammedanische Schulwesen der Türkei ist vollständig zentralisiert. Oberste Leiter sind die Minister, die durch mehrere für die verschiedenen Schulgattungen und Verwaltung derselben bestimmte Sektionen das ganze Schulwesen leiten, doch sind sie nicht selbständige Leiter, sondern nur erste vollziehende Organe des selbstherrlichen Willens des Sultans. Mit einer außergewöhnlichen Arbeitskraft und unleugbaren Initiative ausgerüstet, hat der jetzt regierende Sultan während seiner Regierung das muhammedanische Unterrichtswesen sozusagen vollständig neu geschaffen und tatsächlich ruht die oberste Leitung desselben in seiner Hand, da er alles, was nur von irgend einem Belang ist, selbst bestimmt und entscheidet. Die muhammedanischen Schulen der Türkei stehen unter vier Ministerien: 1. Unter dem Unterrichtsministerium stehen: die Ibtidaijes, Rüschdijes, Idadijes, das Lycée impériale (die Sultanije), alle Lehrerseminare, das Lehrerinnenseminar in Konstantinopel, die Handelsschule, die Rechts- und Medizinische Fakultät, die kaiserliche Fakultät für Theologie, Literatur und Naturwissenschaft mit Mathematik, das Institut, das man mit Waisenhaus bezeichnen kann, und ein Institut für Mädchen (Kisenei Mektebi). 2. Unter dem Ackerbauministerium stehen: die Handwerkerschule, die Ackerbauschule in Halkali und die Schule zur Heranbildung von Zivil-Tierärzten. 3. Unter dem „Minister für Kriegsschulen" stehen: alle Militär-Rüschdijes, Militär-Idadijes, die Militär-Medizinschule, die Militär-Tierarztschule, die höheren Militärschulen in Pancaldi und in Halidiji Ulu (beide in Konstantinopel). 4. Unter dem Marineministerium stehen alle Marineschulen. Dem Unterrichtsministerium unmittelbar untergeben sind die „Direktoren des öffentlichen Unterrichtswesens" der Wilajate*) und jener Mutessarrifliks, die

*) Das türkische Reich wird eingeteilt in zirka 27 Provinzen (Wilajats), denen ein

ausnahmsweise nicht unter einem Wali, sondern direkt unter dem Ministerium in Konstantinopel stehen. Diese Direktoren haben in den Hauptstädten ihren Sitz und leiten das ganze Unterrichtswesen der Provinz. In ihren Händen liegt die Verwaltung der zur Erhaltung der Schulen aus der Provinz eingegangenen Gelder und die Ablieferung des bestimmten Teiles nach Konstantinopel, die Auszahlung der Gehalte, die Ernennung der Beamten der Schulen, der Bau von Schulgebäuden und Erhaltung derselben. Die Inspektion der Schulen lassen sie durch Stellvertreter vollziehen, meist Professoren höherer Schulen, deren Inspektionsbericht sie mit ihrer eigenen Einbegleitung nach Konstantinopel senden. Diese Direktoren sind nicht immer dem Lehrerstand entnommen. Unter diesem Direktor stehen die Leiter der einzelnen Schulen und deren Lehrkörper, also die Direktoren der Idadijes und Rüschdijes und ihre Professoren sowie auch die Volksschulen. Die Direktoren der höheren Schulen haben ihre eigenen gesetzlichen Bestimmungen über den Verkehr mit dem Provinzialdirektor, Leitung der Schule, Prüfungen u. s. w. Außer dem Lehrkörper unterstehen ihnen auch die Aufseher, Mubassirs, deren Anzahl der Schülerzahl der Anstalt entspricht und deren Aufgabe es ist, die Schüler in der freien Zeit zu überwachen und, falls ein Lehrer aus der Klasse abberufen würde, die Ruhe unter den Schülern herzuhalten. Der Mubassir ruft vor Beginn des Unterrichts morgens die Schüler in der Halle zum Appell zusammen, verliest die Namen und Nummern*) aller Schüler, um zu sehen, ob keiner fehle, und überwacht jene, die eine Strafe erhalten haben. Sie sind meist gebildete Leute. Über alles haben sie dem Direktor der Schule zu berichten, der dann Lob und Tadel austeilt. In Konstantinopel holt der Mubassir die Kinder reicher Eltern zur Schule.

Gesetzlich sollten alle Lehrpersonen eine entsprechende Vorbildung für ihren Beruf erhalten haben. Infolge der in den letzten Jahren schnell vermehrten Zahl der Volksschulen war es unmöglich, dafür sofort die nötige Anzahl gebildeter Lehrer zu erhalten, man nahm daher Leute, die etwa eine Rüschdije besucht oder sonst lesen, schreiben und rechnen konnten. Im letzten Jahre sind die Lehrerseminare für Volksschulen bedeutend vermehrt worden und es soll nun überall, wo der Sitz eines Direktors des öffentlichen Unterrichtswesens ist, ein Seminar für Volksschullehrer eröffnet werden. Das Zentralseminar für Lehrer der Rüschdije und Idadijes ist in Konstantinopel. Dort ist auch ein Lehrerinnenseminar. Der neue Unterrichtsplan des Lehrerseminars zur Heranbildung für Rüschdije-Lehrer ist folgender: Koran, Religion, Arabische Sprache, Persische Sprache, Türkische Geschichte, Arithmetik, Islam. Geschichte, Geographie, Französische Sprache, Kalligraphie, Geometrie, Türkische Sprache, Agrikultur, Zeichnen, Algebra, Moral und Methodik des Unterrichtens, Physik, Gesetzeskunde, Buchhaltung.

Die Volksschullehrer werden vom Direktor des öffentlichen Unterrichts der betreffenden Provinz angestellt. Die Fachlehrer, Professoren und Direktoren der übrigen öffentlichen Schulen werden vom Ministerium in Konstantinopel ernannt, wo auch deren Bildungsanstalten sind. Da derzeit noch Mangel an Fachlehrern ist, kommt es vor, daß in den Rüschdijes und Idadijes einzelne Gegenstände zeitweilig von Beamten oder Lehrern an Privatschulen gelehrt werden. Falls dieselben nicht ein Abgangszeugnis einer höheren türkischen Schule haben (sondern z. B. in einer christlichen

---

Statthalter (Wali) vorsteht, in dessen Hand die ganze Verwaltung der Provinz (Militär und teilweise die Gerichtsbarkeit ausgenommen) liegt und der unmittelbar mit den Ministerien in Konstantinopel verkehrt. Das Wilajat zerfällt in mehrere Mutessarrifliks (oder Sandschaks oder Liwas) unter dem Mutessarrif und dieses wieder in Kaimmakamliks (oder Kasa) mit dem Kaimmakam an der Spitze. Das Kaimmakamlik wird wieder eingeteilt in Mudrijets (oder Nahije) unter einem Mudir, der mehrere Gemeinden unter sich hat. Mutessarrif, Kaimmakam und Mudir stehen unter dem Wali und werden durch ihn ernannt. Einige Mutessarrifs stehen nicht unter einem Wali, sondern unmittelbar unter Konstantinopel, z. B. der Mutessarrif von Jerusalem.

*) Jeder Schüler hat eine bestimmte Anstalts-Nummer, die auf der Achsel an der Uniform ersichtlich ist. Der Grund für diese Einrichtung dürfte darin liegen, daß die Namen der Schüler vielfach gleichlauten.

Schule gebildet worden sind oder ihre Studien nicht vollendet haben), müssen sie sich einer Befähigungsprüfung aus dem betreffenden Gegenstand vor einer Kommission unterziehen. Die Anstellung der ordentlichen Lehrer ist dauernd, es kann aber jeder nach Gutdünken der Regierung versetzt werden. In diesem Falle wird eine Reisevergütung (5 Piaster per Stunde) je nach der Entfernung der Versetzungsstation bewilligt. Auch eine Pension ist den Lehrern zuerkannt, wozu sie monatlich 6% ihres Gehaltes, der genau und pünktlich ausgezahlt wird, beitragen müssen.

Die Kosten des staatlichen Schulwesens werden auf folgende Weise bestritten:

a) Volksschulen (Ibtidaijes): Diese müssen vollständig von den Einwohnern des betreffenden Ortes bestritten werden. Ist in dem Dorfe oder der Stadt ein Vakuf (fromme Stiftung), das für die Schule benützt*) werden kann, so wird aus demselben die Volksschule (Schulhaus, Gehalt des Lehrers) beglichen in der Weise, daß ein sich etwa ergebender Überschuß nach Konstantinopel abgeführt, ein sich ergebendes Defizit von den Einwohnern des Ortes geleistet werden muß. In den Städten gibt es gewöhnlich viele freie Vakufs, so daß die Städter für die Volksschulen meist nichts zu zahlen haben.

b) Die Kosten aller anderen Schulen werden aus folgenden Steuern durch den Staat erhalten: 1. Jeder Hauseigentümer zahlt 5% von seiner Haussteuer für die Schule. Zahlt jemand 200 Piaster Haussteuer, so hat er dazu noch 10 Piaster Schulsteuer zu zahlen. 2. Jeder Ackerbauer, sei er Eigentümer oder Pächter, zahlt außer dem Zehent noch $^1/_2$% Schulsteuer. Z. B.: Zahlt er 100 Pi Zehent, so zahlt er noch 5 Piaster**) für die Schule. Die Externisten der Rüschdije, Idadije u. s. w. zahlen nichts für den Unterricht und der jährliche Kostenbetrag, den die Internisten für die vollständige Verpflegung zu zahlen haben, ist sehr mäßig. Für jährlich 12 türk. Pfund (à ca. 22 Kronen) erhält der interne Zögling einer Idadije in der Provinz nicht nur Unterricht, sondern die ganze Verpflegung und dazu jährlich, wie ein Programm besagt: 1 Sommer- und 1 Winteruniform,***) 3 Hemden, 3 Unterhosen, 4 Handtücher und Servietten, 4 Taschentücher, 2 Mützen, 2 Pantoffel, 2 Paar Schuhe und jedes zweite Jahr einen Überrock, dazu alles Bettzeug und Tischgerät. Nur die notwendigen Schulbücher und Schreibgeräte muß sich der Zögling selbst kaufen. Außerdem gewährt die Regierung sehr viele Stipendien und Freiplätze. Die Zahlungen an Internaten höherer Schulen in Konstantinopel sind größer, ca. 20 türk. Pfund im Jahre. Dagegen sind die Schüler der Hochschulen von allen Zahlungen und auch vom Militärdienste befreit, wenn sie sich verpflichten, nach Absolvierung ihrer Studien eine bestimmte Anzahl von Jahren in Regierungsdiensten zu arbeiten (z. B. als Ärzte). Die Dauer dieser Dienstzeit, für welche sie auch einen Gehalt bekommen, ist meist auf fünf Jahre bemessen. Die Regierung hat für die Schulen reichlich gesorgt, die Verwaltung genau geregelt und sucht den Besuch der höheren Schulen durch Begünstigungen aller Art auch Armen zu ermöglichen.

Unterricht und Examen. In den Volksschulen auf dem Lande ist von einem regelmäßigen Schulbesuche keine Rede. In den anderen Schulen herrscht strenge Ordnung. Je nach der Jahreszeit beginnt der Unterricht um 3 oder 4 Uhr türkischer Zeitrechnung (vom Sonnenaufgang gerechnet) und dauert vier bis fünf Stunden, vormittag zwei, bezw. drei Stunden, nachmittags zwei Unterrichtsstunden. Zwischen jeder Stunde ist $^1/_4$ Stunde Pause, welche die Schüler im Garten oder in der geräumigen Halle unter Aufsicht des Mubassirs zubringen. Auch die Externisten müssen die Mittagspause in der Schule zubringen und nehmen ihr vom Elternhause mitgebrachtes oder in der Schule gekauftes Essen in einem besonderen Zimmer ein. Vor Beginn des nachmittägigen Unterrichts

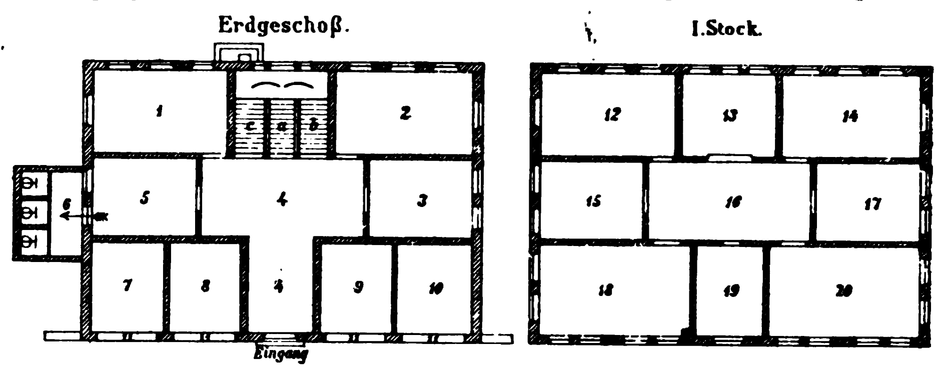
*) Ein Vakuf, das z. B. ursprünglich zur Erhaltung einer Moschee bestimmt gewesen, kann jetzt für die Schulen verwendet werden, wenn die Moschee nicht mehr existiert.

**) 1 Piaster hat 40 Para. Pi ist Abkürzung für Piaster.

***) Die vorgeschriebene Uniform ist blauer Kleiderstoff mit roten Streifen an den Beinkleidern und Galonen am unteren Rockärmel. An der Zahl dieser Litzen (Streifen) an dem Ärmel erkennt man die Klasse, welcher der Zögling angehört.

ist im Betzimmer das übliche Gebet, darauf zwei Stunden Unterricht. Vor Beginn des vormittägigen Unterrichts befinden sich die Schüler in der Halle oder im Garten und wird dann in der Halle durch Namens- und Nummeraufruf konstatiert, wer fehle. Der Name eines Fehlenden wird ins Klassenbuch eingetragen und derselbe muß, wenn er das nächstemal in die Schule kommt, eine vom Vater ausgestellte Entschuldigung für das Fernbleiben beibringen, oder es wird über ihn eine Strafe verhängt. Hat ein Schüler die Hälfte des Unterrichts im Jahre versäumt, wird er nicht zur Hauptprüfung zugelassen. Auf eine Unterstützung von Seite der Familie kann der Lehrer meist nicht rechnen, darum auch schriftliche Hausarbeiten nicht allgemein eingeführt sind, dafür gibt es in der Schule sogenannte Arbeitsstunden, in denen die Schüler unter Aufsicht des Mubassirs schreiben oder lernen.

In jeder Unterrichtsstunde wird der in der letzten Stunde durchgenommene Lehrstoff abgefragt. Wer gut antwortet, erhält ein Aferin (Fleißzettel) zuerkannt, wer schlecht antwortet, erhält eine Strafarbeit oder sonst eine Strafe. Nach dem Ergebnisse dieses Prüfens werden die Schüler gesetzt. Die besten Schüler sitzen vorn. Es gibt drei Arten von Prüfungen: 1. Aufnahmsprüfung für Schüler, die aus einer Privatschule kommen oder zur Zeit des Hauptexamens krank waren oder die Prüfung wiederholen müssen. 2. Prüfungen während des Schuljahres, die in einem Zwischenraume von je drei Monaten stattfinden. Die erste findet im Dezember, die zweite im März statt. In diesen Prüfungen wird der durchgenommene Unterrichtsstoff einfach abgefragt, ohne daß eine Feierlichkeit stattfände. 3. Das Hauptexamen am Ende des Schuljahres. Dasselbe findet im Monate Juni schriftlich und mündlich über alle Gegenstände statt und das Ergebnis entscheidet, ob der Schüler in die nächst höhere Klasse aufsteigen kann oder nicht. Bei der schriftlichen Prüfung, die mehrere Tage dauert, wird scharfe Kontrolle geübt. Bei der mündlichen ist der zu prüfende Schüler allein vor der Prüfungskommission, die aus dem Direktor, den Professoren und einigen vom Direktor bestimmten Examinatoren besteht. Der Termin der Prüfung wird vom Direktor bestimmt und darüber an die Oberbehörde berichtet. Einige Tage



Plan eines einfachen Schulgebäudes.

Parterre:

1 = Gebetzimmer.
a = Halbtreppe.
b, c = Zwei Halbtreppen, die in d. I. Stock führen.
2 = Speisezimmer für Kinder.
3 = Direktorszimmer.
4 = Mittelhalle.
5 = Vorraum vor den Aborten.
6 = Aborte.
7, 8, 9, 10 = Hallenzimmer (ohne Türen).
11 = Vorhalle des Hauses.

I. Stock.

12 = Klassenzimmer.
13 = Treppe.
14 = Klassenzimmer.
15 = "
16 = Halle des I. Stockes.
17 = Direktionszimmer.
18, 19, 20 = Klassenzimmer.

vor der Prüfung wird der Lehrstoff vom Lehrer mit den Schülern wiederholt. Die gebräuchliche Notenskala ist folgende: 1. alijül ala (höher als gut) = sehr gut = 10 Punkte. 2. ala = gut = 9 Punkte. 3. karibi ala = (nahezu gut) = fast gut = 8 Punkte. 4. adi oder wassat = mittelmäßig, genügend = 7 Punkte. 5. karibi wassat = fast genügend = 5 Punkte. 6. saif oder dun = schwach = 4 Punkte. 7. edna (Komparativ von dun) = zu schwach ungenügend = 3 Punkte.

Wer in zwei Gegenständen Nr. 4 oder 5 erhalten hat, muß am Beginn des nächsten Schuljahres noch einmal geprüft werden. Nur jener Schüler darf in die höhere Klasse aufsteigen, der wenigstens die Hälfte der größtmöglichen Punktezahl erreicht hat. Z. B.: Sind acht Unterrichtsgegenstände, so ist die größtmögliche Punktezahl 8 × 10 = 80, die Hälfte ist 40. Wer diese Zahl nicht erreicht hat, darf nicht aufsteigen; hat er sie zwar erreicht, aber hat er in zwei Gegenständen nur vier oder fünf Punkte erhalten, so muß er am Anfange des nächsten Schuljahres die Prüfung wiederholen und kann dann, wenn er sie besteht, in die höhere Klasse eintreten. Nach dieser eigentlichen Prüfung findet dann noch eine Art Schauprüfung statt, zu der die Vertreter der Regierung und die Honorationen des betreffenden Ortes geladen werden, denen die üblichen Erfrischungen dabei gereicht werden. Es ist keine eigentliche Prüfung, vielmehr eine Preisverteilung an die Schüler, die viele Aferins erhalten oder die Prüfung sehr gut bestanden haben. Statt der sonst bei dieser Gelegenheit üblichen Theatervorstellungen, die in den französischen Schulen stattfinden, werden von den Schülern Reden gehalten, in denen der Sultan als Schöpfer der Schulen, als Gönner der Künste und Wissenschaften gefeiert, Erfindungen und Vorzüge bedeutender Städte gepriesen werden. Das Zeugnis ist gesiegelt und vom Direktor, den Professoren und Examinatoren unterzeichnet.

Belohnung und Bestrafung.

Es gibt vier Stufen der Belobung: 1. Aferin, bedeutet soviel als „Bravo". 2. Tachsin, bedeutet soviel als „Lob". 3. Imtias, bedeutet soviel als „Privileg". An einigen Anstalten ist auch 4 die Ehrentafel eingeführt, auf welche die Namen der besten Schüler geschrieben werden und die gewöhnlich in der Halle aufgehängt ist. Den Schülern der Rüschdije werden gedruckte, verschiedenfärbige Zettel gegeben, auf denen Name und Nummer des Schülers und der Unterrichtsgegenstand, aus dem er belobt worden ist, zu lesen steht. Ein Aferin bekommt, wer sich brav aufgeführt, wer gut geantwortet hat u. s. w. Vier Aferins sind ein Tachsin, zwei Tachsin sind ein Imtias. Es gibt auch Strafen, die durch eine oder mehrere Aferins getilgt werden können. Für 20 Aferins wird eine Prämie zuerkannt u. dgl.

Die Körperstrafen sind gesetzlich strenge verboten und auch in die Provinzen ergeht mehreremal jährlich eine neuerliche Einschärfung dieses Verbotes. In den Volksschulen ist die körperliche Züchtigung kaum ganz auszurotten, da die häusliche Erziehung vielfach sehr zu wünschen übrig läßt. Der Grund ist in den frühen Heiraten der Mädchen, die nicht selten mit zwölf Jahren vollzogen werden, zu suchen, wie auch in dem Umstand, daß die Erziehung des weiblichen Geschlechtes noch immer vernachlässigt wird. Die Erziehung des Kindes ist daher eine freie. Die Angewöhnung zum Gehorchen fehlt im allgemeinen. Man läßt dem Kinde seinen Willen und freut sich über seine Launen mit der Entschuldigung, daß es noch klein und daher noch unverständig sei, später, wenn es groß geworden, werde es schon besser werden. So wächst das Kind bei der jungen Mutter und in Gesellschaft von ungebildeten schwarzen Dienerinnen oder von Eunuchen auf. Vornehme Familien halten sich europäische Erzieherinnen. Auf eine häusliche Nachhilfe kann der Lehrer meist nicht rechnen, so soll in den niederen Schulen das „sopa yémek", den Stock verkosten, noch ganz gebräuchlich sein. Die erlaubten Strafen sind: 1. „tewkif", d. i. Zurückbehalten. Der Schüler muß während der freien Zeit unter Aufsicht des Mubassirs in der Klasse eine Strafarbeit machen. Diese Strafe wird verhängt, wer seine Lektion nicht gut gelernt, wer schwätzt oder in die Schule zu spät gekommen ist, oder überhaupt für kleine Vergehen. 2. „isinszis" bedeutet „Wegnahme des Ausgehens", denn der Schüler muß an einem freien Tag, gewöhnlich am Freitag nachmittags, in die

Klasse kommen und dort ein oder zwei Stunden unter Aufsicht eine Arbeit verrichten. Während tewkif durch gute Antworten und durch aferins wieder nachgelassen werden kann, ist das bei isinszis nicht der Fall. Die Strafe des isinszis wird durch vier tewkif oder durch ungezogenes Benehmen gegen Lehrer oder durch Unfleiß u. s. w. herbeigeführt. 3. „tikdir alani" ist öffentlicher Tadel vor der ganzen Anstalt, den Professoren und allen Schülern. 4. tard muakat, zeitweilige Ausschließung (für ein bis zwei Wochen) aus der Anstalt für grobe Ungezogenheit oder mehrmalige isinszis. 5. tard täm = völlige Entlassung, Ausschließung. Ein solcher Schüler kann in keiner anderen Anstalt mehr aufgenommen werden. Diese Strafe wird gegen Schüler ausgesprochen, die der Anstalt durch ihr Betragen Unehre machen oder die ihre Mitschüler durch ihr schlechtes Beispiel anstecken würden.

Ferien. Am Freitag, dem wöchentlichen Feiertag der Muhammedaner, entfällt der Unterricht. Während des moslimischen Fastenmonats (Ramadan) sind täglich nur nachmittags zwei Unterrichtsstunden, am Schlusse dieses Monats sind drei Ferialtage. Zur Zeit des Beiramfestes sind vier Tage frei. Die eigentliche Ferienzeit beginnt im Juli, nachdem die Prüfungen zu Ende sind, und dauert ungefähr $1^1/_2$ Monate. Ende August findet die Aufnahme der Schüler und allmählich der Beginn des neuen Schuljahres statt. Spiele sind nicht gebräuchlich. In türkischen Schulen spielt man nicht. Man hält es für unwürdig, zu spielen wie kleine Kinder. Auch von einem Turnunterricht ist fast keine Rede. Den christlichen Schülern wird erlaubt, an Sonntagen der hl. Messe beizuwohnen, zu Weihnachten und zu Ostern erhalten sie zwei Tage, zu Neujahr einen Tag frei.

Herrscht in einem Orte eine ansteckende Krankheit, wird die Schule geschlossen.

Dieser flüchtige Überblick über das muhammedanische Schulwesen der Türkei bringt uns die Überzeugung bei, daß in den letzten Jahren sehr viel für die Hebung und Organisierung des niederen und höheren Unterrichts geschehen ist. Daß man zielbewußt arbeitet, geht aus der Zentralisierung des ganzen höheren Unterrichts, aus der Erhebung des Türkischen zur Unterrichtssprache, der Gründung der Schule für Beduinen und Kurden hervor. Vgl. übrigens zu diesen Ausführungen den Artikel „Türkei" von Dr. Schwatlo im „Enzyklopädischen Handbuche der Schulhygiene" von Dr. R. Wehmer, wo namentlich die hygienischen Verhältnisse in den türkischen Schulen eingehend behandelt werden.

Jerusalem. *Franz Fellinger.*

Münch Wilhelm, geboren am 23. Februar 1843 in dem Dorfe Schwalbach in der damaligen preußischen Enklave Wetzlar, besuchte das Gymnasium dieser alten Reichsstadt und studierte auf den Univer-



Wilh. Münch.

sitäten Bonn und Berlin hauptsächlich Theologie, da er, einer alten Familienüberlieferung folgend, den geistlichen Beruf ergreifen wollte. Doch gab er denselben nach kurzer Betätigung auf, um sich sprachlichen Studien und zugleich dem Unterricht zuzuwenden. Er war nacheinander an einer Reihe höherer Schulen in Westfalen und Rheinland als Lehrer tätig und wandte sich dabei allmählich vorwiegend den lebenden Sprachen, das Deutsche einbegriffen, zu. 34 Jahre alt, wurde er Direktor der Realschule erster Ordnung zu Ruhrort, 1883 Direktor des Realgymnasiums zu Barmen. 1888 wurde er zum Provinzialschulrat in Koblenz ernannt. 1897 trat

er seiner schwächlichen Gesundheit wegen von diesem Amte zurück, wurde aber von der preußischen Regierung, die seine Kraft und seine Erfahrungen nicht missen mochte, in demselben Jahre zum ordentlichen Honorarprofessor mit einem Lehrauftrage für Schulpädagogik an der Universität Berlin ernannt. In dieser Stellung ist Münch noch heute tätig, doch hat er den Kreis seiner Vorlesungen alsbald über das gesamte Gebiet der pädagogischen Wissenschaften ausgedehnt.

Der Gang von Münchs Amtstätigkeit brachte es mit sich, daß sich seine Interessen und literarischen Arbeiten zunächst dem speziellen Gebiete der neueren Sprachen, dann aber, immer mehr sich erweiternd, dem gesamten Umkreis des erziehenden Unterrichts zuwandten. Er veröffentlichte 1879 eine Schrift „Über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen", 1883 eine solche „Zur Förderung des französischen Unterrichts" (2. Aufl. 1895), 1895 erschien die systematische „Didaktik des Französischen" in Baumeisters Handbuch für höhere Schulen (2. erweiterte Aufl. 1902). Inzwischen hatte Münch eine Reihe von größeren und kleineren Abhandlungen über verschiedene Unterrichtsfragen von allgemeinerem Interesse veröffentlicht, die er 1888 unter dem Titel „Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst" herausgab (2. Aufl. 1896). Es folgten ähnliche Sammlungen: „Über Menschenart und Jugendbildung" (1900) und „Aus Welt und Schule" (1904); zwischendurch wurden allgemeine Prinzipienfragen erörtert in den Schriften „Neue pädagogische Beiträge" (1892) und „Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen" (1895). In systematischer Art hat Münch seine pädagogischen Anschauungen in dem 1903 (2. Aufl. 1905) erschienenen Buche „Geist des Lehramts" zusammengefaßt. 1904 gab die „Zukunftspädagogik" eine Art von kritischer Ergänzung dazu. 1906 erschien ferner von ihm: „Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart."

Auf dem besonderen wie auf dem allgemeinen Gebiete, dem sich seine Tätigkeit zuwandte, hat sich Münch entschiedene Verdienste erworben. Dort gehört er zu den Begründern der didaktischen Reform, welche den Unterricht der neueren Sprachen auf unseren Lehranstalten allmählich völlig umgewandelt hat; doch hielt er sich von den Einseitigkeiten und Übertreibungen, die bei vielen dieser Reformer hervortraten und die neue Richtung bloßzustellen drohten, von Anfang an frei. Er sieht die bildende Kraft der neueren Sprachen einerseits in der Entwicklung des Sprachgefühles und des Sinnes für sprachliche Präzision, anderseits aber in dem lebendigen Erfassen wertvoller Lektüre und der anschaulichen Auffassung nationalen Lebens, er betont mithin die erzieherische Bedeutung dieses Lehrgegenstands und seinen hierauf begründeten Vorschlägen und Anregungen ist es zu einem wesentlichen Teile zuzuschreiben, wenn der Unterricht in den lebenden Sprachen heute, an den Realanstalten wenigstens, einen nicht geringen Teil der Aufgaben zu erfüllen vermag, die früher ausschließlich den klassischen Sprachen zufielen. — Auf dem allgemeinen Gebiete des Unterrichts und der Schulgestaltung gehört Münch der Gruppe von Pädagogen an, die einer erzieherischen Vertiefung und zugleich einer größeren Bewegungsfreiheit das Wort reden. Er bekämpft überall die Schablone und dringt auf Berücksichtigung des Individuellen und eigentlich Erzieherischen. Doch hält er sich auch hier von jedem Extrem fern und sucht stets einen maßvollen Mittelweg einzuhalten, wie denn seiner beschaulichen Natur Kämpfe und Parteinahme eigentlich fernliegen. Daher vermeidet er im einzelnen gern, umstrittene Fragen zu entscheiden, doch ist seine Gesamtrichtung entschieden von dem Streben nach Freiheit und fortschrittlicher Entwicklung des Erziehungswesens beherrscht. Diese beschauliche und zugleich liberale Art der Betrachtung äußert sich in seinen pädagogischen Essays mit einer schriftstellerischen Meisterschaft, welche die Lektüre höchst anziehend macht. Übrigens hat er seine schriftstellerische Tätigkeit nicht auf das pädagogische Fachgebiet beschränkt; er ist z. B. auch mit einer Sammlung aphoristischer Betrachtungen „Anmerkungen zum Text des Lebens" (3. Aufl. 1904) und einem Bändchen Erzählungen „Gestalten vom Wege" (Deutsche Bücherei 42) hervorgetreten.

Posen. *Rudolf Lehmann.*

Mundart in der Schule. Alle Kultursprachen der Jetztzeit wie diejenigen längst entschwundener Jahrhunderte stehen im Mittelpunkte einer großen Zahl von Verwandten, die auf eigenem Grund und Boden zwar ein mehr minder selbständiges Dasein führen, die aber doch in regen Wechselbeziehungen zur gemeinsamen Nationalsprache stehen, zu der sie in ein Verhältnis geraten sind, das sich auf den ersten Blick dem schlichter Bauern alten Stils zu ihrem vornehmen Gutsherrn vergleichen ließe. Das sind die Mundarten oder Dialekte.

Was wir von den lebenden Kultursprachen im allgemeinen behaupten, das gilt ganz besonders von unserer deutschen Muttersprache.

Ein fast unübersehbares Heer von Dialekten nennt sich deutsch und jeder bedeutendere Dialekt hat seine eigene Geschichte, die ihn, was sein Alter und seine Berechtigung anlangt, mit der Schriftsprache erfolgreich wetteifern ließe. Wenn wir aber die Entwicklung unserer deutschen Sprache verfolgen, so finden wir die schiefe Stellung einigermaßen begreiflich, in welche die Mundarten im allgemeinen Ansehen gerieten, und wir verstehen es, daß ihnen selbst heute noch nach der Meinung jener breiten Schichten, die sprachlichen Dingen ebenso wenig Geschmack abzugewinnen wissen, wie sie dafür Verständnis aufbringen, — etwas von dem Erdgeruche anhaftet, der eine verwöhnte Nase beleidigt, aber ein wahres Labsal für denjenigen ist, der, selbst bodenständig, für die Volksmundart jene liebevolle Teilnahme hegt, die ihn ein natürliches Gefühl einerseits und die Würdigung der Mundart, als lebendiger, unversiegbarer Sprachquelle, anderseits ihr entgegenbringen heißt.

Unser Hochdeutsch, d. h. unsere neuhochdeutsche Schriftsprache, ist — verglichen mit der Entwicklungszeit der germanischen Dialekte und der deutschen Mundarten im besonderen — nicht gar so alt. Reichlich dreihundert Jahre sind verflossen, seit die Sprache der deutschen Reichskanzlei, die Luther so geschickt benützte, so trefflich ausbaute und volkstümlich machte, sich Ansehen und Geltung verschaffte, — und ungefähr sechs Jahrhunderte sind es her, daß zum erstenmal in deutschen Landen der Versuch einer einheitlichen Sprache unternommen wurde, die sich freilich fast ausschließlich nur auf dem Gebiete der Dichtkunst durchrang — das sogenannte Mittelhochdeutsch. Aber daneben haben die zahllosen Mundarten in voller Kraft und Geltung fortgelebt bis auf den heutigen Tag. Sie sind die Sprache des Volkes schlechtweg und wie dieses von einer Lebenskraft und Zähigkeit, die ihnen noch ein langes Dasein verbürgt. Ihre Haupttruppe haben die deutschen Mundarten von jeher aus dem. bäuerlichen Landvolke ausgehoben, gleich ihm sind sie konservativ, hängen am Althergebrachten und gehören somit zu den wichtigsten Behelfen, die Geschichte der deutschen Sprache zu erforschen und ihre Entwicklung zu verfolgen.

Weil nun aber das sogenannte Hochdeutsch seit dem 16. Jahrhundert die Sprache der Gebildeten, der Gelehrten und zum Teil auch der vornehmen Kreise wurde, weil es sich als Schriftsprache durchsetzte, so kam man allmählich dahin, unsere von der im französischen Geiste erzogenen ritterlichen Gesellschaft und der lateinisch gebildeten Geistlichkeit ohnehin recht stiefmütterlich behandelten Mundarten nur von oben herab zu betrachten, gering zu schätzen, ja als Sprache des gemeinen Volkes zu verachten. So kam es, daß die Mundart bald für nichts anderes mehr als für die Sprache der Ungebildeten angesehen wurde, als ein verrohtes Deutsch, als eine Entartung der Schriftsprache.

Die großen Sprachforscher des 19. Jahrhunderts, die zum Teil direkt an Herder anknüpften, waren es, welche die Mundart wieder aus der verachteten Stellung emporhoben und zu Ehren brachten. Mit den Vorurteilen wurde aufgeräumt, es wurde die hervorragende Rolle und Bedeutung, die den Dialekten in der Sprachgeschichte zukommt, nach allen Seiten hin gründlich erörtert, Liebe und Teilnahme hiefür in weiten Kreisen geweckt. Neben den literarischen Denkmälern altdeutscher Dichtkunst erschienen alsbald solche der lebenden Mundarten und die ländliche oder bäuerliche Muse des vorigen Jahrhundertes machte ihre ersten schüchternen Versuche.

Nicht lange konnte die Frage unberührt bleiben, wie sich das Verhältnis der neubelebten Mundarten zur hochdeutschen Schriftsprache gestalten,

wie sich besonders die Schule der Mundart gegenüber verhalten sollte.

Wir sind nach der Geringschätzung der die Mundart als Sprache des Volkes in gebildeten und selbst gelehrten Kreisen (z. B. bei Ratichius) begegnet war, nicht überrascht, die Meinungen geteilt zu finden, als hie und da der Vorschlag auftauchte, der Sprachunterricht der Volksschule möge auf die heimische Mundart Rücksicht nehmen.

Dies geschah auch, aber meist in negativem Sinne, so zum Beispiel, wenn noch 1813 Pöhlmann in seiner Sprachlehre die Mundart in der Weise berücksichtigt, daß er nur verlangt, den Kindern mögen die „Fehler" des Dialekts nachgewiesen und abgewöhnt werden. — Immer nachdrücklicher und entschiedener wurde die Forderung nach Heranziehung und Pflege der Mundart erhoben und die Ansicht ausgesprochen, daß die Kluft, welche die Schriftsprache von der Umgangssprache trennte, schon im Elementarunterricht überbrückt werden müsse. Die Gegnerschaft zwischen den Anhängern der alten Richtung, die nur ihre hochdeutsche Schriftsprache kannten und anerkannten, die das Gebiet der neuhochdeutschen Grammatik und der Rechtschreibung im besonderen als den eigentlichen Tummelplatz des Sprachunterrichts ansahen, die Mundart aber ächteten und zu ihrer Ausrottung kein Mittel unversucht ließen, — und den Neuerern, deren Feldruf der Anschluß des Deutschunterrichts an die Volkssprache war, hat sich in dem Maße abgeschwächt, als die Waffen aus dem Arsenal der Vernunft geholt wurden. Diesterweg, Hegner, Honcamp, Raumer, Burgwardt, Wackernagel u. s. w., vor allen aber Rudolf Hildebrand, haben zu der Frage Stellung genommen, ohne gerade zu den gleichen Ergebnissen zu gelangen.

Daß die Wertschätzung, die man der Mundart mit Recht endlich zu teil werden ließ, bei manchen wieder zur Überschätzung führte, wird uns nicht wunder nehmen: pendelt doch meistens das Urteil über eine Neuerung zwischen den Extremen. Am weitesten in der Begeisterung für die neue Idee geht G. Burgwardt. Hat K. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik" sich für die Pflege der Mundart ausgesprochen, so hat Burgwardt diesen Gedanken auf die Spitze getrieben, indem er in seinen „Morgenstunden" und in seinem „Untergrundspflug" nicht bloß ein loses Anknüpfen und Hinüberleiten in die Schriftsprache, sondern nicht mehr und nicht weniger verlangt, als daß — wenigstens für die niederdeutsche Volksschule — die volkstümliche Anschauungs-, Denk- und Redeweise als Grundstock der gesamten Sprach- und Volksbildung betrachtet und behandelt werde.

Das hieße nun freilich, den Dialekten wieder zu unbeschränkter Herrschaft verhelfen und das schwer errungene kostbare Nationalgut unserer neuhochdeutschen Schriftsprache gefährden, ja preisgeben. — Aus den Stimmen gegen und für die Heranziehung der Mundart zum deutschen Sprachunterricht in der Volksschule — und es sei gleich bemerkt, daß die befürwortenden Stimmen nicht nur durch die Zahl, sondern auch durch Gediegenheit und Güte des Urteiles überwiegen — geht deutlich hervor, daß die Schule sich von den Extremen fernzuhalten und einen Mittelweg einzuschlagen habe.

Seit Hildebrand in seinem rühmlich bekannten Buche „Vom deutschen Sprachunterricht" unter anderem die These aufgestellt hatte: „Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschlusse an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache", — hat sich langsam zwar, aber stetig und ziemlich allgemein eine vernünftige Einschätzung und Beurteilung des Wertes der Mundart Geltung verschafft, man hat erkannt, was ihr die Schriftsprache verdankt und wie sie das Feld derselben auch weiterhin zu befruchten vermag, wenn es mit dem Kraft und Leben spendenden Quell der urwüchsigen Volkssprache stets in natürlicher Verbindung erhalten und von ihm berieselt wird.

Über den Wert der Volksmundart für den Unterricht an Volksschulen und für den Deutschunterricht im besonderen besteht nach der Ansicht der hervorragendsten Sprachgelehrten, Schulmänner und Pädagogen der letzten Jahrzehnte um so weniger ein Zweifel, als der Anschauungsunterricht, der Unterricht auf Grundlage des sinnlich Wahrnehmbaren,

des Natur- und Lebenswahren das berechtigte Schlagwort der neueren Didaktik ist. Überall wird der Anschluß des Unterrichts an Natur und Leben gefordert, vom Bekannten soll ausgegangen und schrittweise das Unbekannte gefunden und erschlossen werden. Warum sollte da gerade eine Ausnahme auf einem Gebiete gemacht werden, wo das Kind am meisten in die Schule mitbringt, auf dem Gebiete der Muttersprache? — Der Unterricht des Hochdeutschen soll dem Leben nicht so ferne stehen, wie es Jahrhunderte hindurch zum größten Schaden der deutschen Sprache und des nationalen Bewußtseins überhaupt der Fall war. Also „Anschluß des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das Höhere daraufzupfropfen, daß der Lebenssaft der Mundart voll darin übergehe“ — das ist die sorgfältig begründete Meinung Hildebrands, welche die überwiegende Mehrheit von Lehrern und Erziehern der deutschen Jugend längst zu ihrer eigenen gemacht hat. Diese Frage könnte daher beinahe als erledigt angesehen werden — aber das Wie?

An „das lebendige Deutsch mit seinem Inhalt“ anzuschließen, ist an mannigfache Vorbedingungen geknüpft. Der Lehrer muß zunächst selbst ein Kenner der Volksmundart sein, an die er anschließen soll, er soll selbst in diesem Volke wurzeln. Dies trifft bei den Lehrern an Elementarschulen meistens auch zu. Vom Lehrer aber, der nicht in dieser angenehmen Lage ist, zu verlangen, daß er sich mit der Volkssprache seines Amtssitzes ehestens gründlich vertraut mache, klingt etwas bureaukratisch und nötigt demjenigen ein Lächeln ab, der da weiß und überlegt, wie viel Zeit und Mühe es kosten würde, dieser Forderung auch nur oberflächlich gerecht zu werden. Ferner setzt das Anknüpfen an den Dialekt ein national wie sozial ziemlich gleichartiges Schülermaterial voraus und schließlich muß der Lehrer, der solch eine halbwegs gleichgeartete Kinderschar vor sich hat und der mit seiner Sprache und seinen Anschauungen selbst eins ist mit dem Volke, das ihm seine Jugend zur Erziehung anvertraut, im Gebrauche der Mundart, für die er dann leicht eine natürliche Vorliebe hegt, sich weise Beschränkung auferlegen.

Eine Norm dafür aufzustellen, wie weit die Volksmundart im deutschen Sprachunterricht der Schule zu Worte kommen soll, ist natürlich nicht möglich.

Auch Hildebrand gibt nicht mehr als Fingerzeige für die Art der Verwertung der Mundart im neuhochdeutschen Unterricht und überläßt es den Lehrern, die seine grundlegenden und befruchtenden Anregungen beherzigen wollen, sich eine nach den obwaltenden Verhältnissen ihnen passend erscheinende Methode zurecht zu legen, wobei sie nur den leitenden Grundsatz nicht außer acht zu lassen hätten, daß die Pflege der Volksmundarten doch nur Mittel zum Zwecke sei. Der kann aber doch nur sein, in das Verstehen und den mündlichen Gebrauch des Hochdeutschen unmerklich und anfangs mehr unbewußt eingeführt zu werden, durch häufiges Gegenüberstellen und Vergleichen des Dialekts und der Schriftsprache das Sprachgefühl zu wecken und zu schärfen.

Dies ist leichter gesagt und empfohlen, als ungeschulten Kindern gegenüber in die Tat umzusetzen. Ohne hinreichendes Geschick und entsprechenden Takt wird der Lehrer das ersehnte Unterrichtsziel auch kaum erreichen. Für ihn muß vor allem die trotz alledem noch vielfach verbreitete Ansicht von der Minderwertigkeit der Mundart wirklich ein überwundener Standpunkt sein. Er wird sich daher hüten müssen, über die Sprache, welche die Kleinen von Haus aus gewohnt sind, die das ganze Um und Auf ihrer Vorstellungen ausmacht und die all ihre Lebensbedürfnisse zum Ausdrucke bringt, abfällige, höhnische oder spöttelnde Bemerkungen zu machen. Er darf nie vergessen, daß das bekrittelte Idiom auch die Sprache derjenigen ist, an denen die Kleinen mit zärtlicher Liebe hängen und welche für sie bisher die erste und einzige Autorität waren; und er kann das Ansehen der Eltern nicht erschüttern, ohne sein eigenes zu untergraben.

Er darf aber auch Laute und Worte, Ausdrücke, Wendungen und Redensarten der Mundart nicht als falsch, fehlerhaft oder unrichtig bezeich-

nen oder tadeln, nicht bloß, weil ihn die historische Grammatik der deutschen Sprache meist eines Besseren belehren dürfte, sondern weil er das Kind durch seinen Tadel irre machen würde an dem, was es bisher gehört und gelernt und als selbstverständlich betrachtet hatte. Daß dies nicht der richtige Weg wäre, jemanden und besonders unbefangenen Kindergemütern Lust und Liebe selbst für die beste Sache zu erwecken, ist leicht einzusehen.

Es heißt also behutsam vorgehen, unauffällig und in möglichst schonender Weise auf die Unterschiede zwischen der Sprache des Hauses und der Schule aufmerksam machen.

Man braucht dabei gar nicht das hohe Roß des Sprachgelehrten zu reiten — würde dabei auch kaum auf das leiseste Verständnis rechnen können — aber an richtiger Stelle und zur rechten Zeit diese primitivste Art vergleichender Sprachwissenschaft mit unermüdlicher Ausdauer üben, jene Saiten häufig anschlagen, die im Gemütsleben unserer Kleinen besonderen Anklang finden, und der ziemlich weit verbreiteten Neigung für Erörterungen etymologischer Art ein bißchen entgegen kommen, — alle diese Mittel und Mittelchen werden den Lehrer sicherlich dem erstrebten Ziele näher bringen, werden seine deutschen Sprachstunden anregend, genußreich und fruchtbringend gestalten und seine Schüler, die bei dieser Methode ihre eigenen Sprachschätze erst entdecken und vom Bekannten zu bisher Unbekanntem fortschreiten, in dem nicht mehr gefürchteten Hochdeutsch eine Sprache sehen lassen, in der sie nur ihre veredelte Mundart erkennen und lieben werden.

Da für den Anfangsunterricht das Sprechen und Hören immer als die Hauptsache gelten und Griffel und Feder vorerst ganz aus dem Spiele bleiben sollten, so sind die natürlichen Anknüpfungspunkte an die Sprache des Hauses im Befragen und Antworten, Erzählen und Erzählenlassen, kurz in Sprech- und Redeübungen (s. d. Art.) zu sehen, an die natürlich nur die bescheidensten Anforderungen zu stellen sind. Es handelt sich daher zunächst, auf die Unterschiede im Lautstand aufmerksam zu machen, die zwischen der volkstümlichen und der Schriftsprache bestehen, und dies an konkreten Beispielen zu zeigen. Die Behandlung und Lösung dieser Aufgabe wird im Prinzipe wohl überall ähnlich, den verschiedenen Sprachgebieten aber entsprechend, verschiedenartig sein.

Für uns Deutsch-Österreicher käme der großen Mehrheit nach die bajuvarische Mundart in Betracht mit ihren zahlreichen Spielarten, von denen das eigentlich Bayrische, dann die Dialekte von Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich (mit dem Wiener Jargon) u. s. w. die erste Rolle spielen. Weiters hätte der Lehrer zu verweisen auf die Abweichungen der „zwei Sprachen, die jeder gebildete Deutsche hat,“ in den Endungen der Haupt- und im Wandel der Zeitwörter, im Geschlecht der Substantiva, den Wortformen, die im allgemeinen voller und wohltönender in der Mundart sind, auf den mehr altertümlichen Satzbau der letzteren, auf den reichen Wortschatz, die Wortbildung und Wortforschung (Etymologie).

Schüler auf der Unterstufe schon auf die strenge Gesetzmäßigkeit gewisser Erscheinungen auf dem Gebiete der Entwicklung und Differenzierung von Schriftsprache und Mundart aufmerksam zu machen, muß als verfrüht bezeichnet werden. Die Schulgrammatiken, Handbücher und kleineren Schriften zum deutschen Sprachunterricht, welche der neuen Methode Rechnung tragen, lassen es sich denn meist auch angelegen sein, dem Lehrer des Deutschen mit praktischen Winken und Beispielen zu Hilfe zu kommen, um die Jugend von ihrer heimatlichen Mundart ins Hochdeutsche hinüberzuführen. — Sie bringen Proben, — und mehr ist auch nicht vonnöten, damit der Selbsttätigkeit der Lehrers der genügende Spielraum gewahrt bleibe. Einige von diesen für den Lehrer zum Gebrauche in der Schule bestimmten, aber auch jedem, der sich des Studiums der deutschen Sprache befleißt, bestens zu empfehlenden Büchlein finden sich unten in der Literaturangabe und wir können mit dem Hinweise auf sie davon absehen, besondere Beispiele an dieser Stelle vorzuführen.

Es kann erst Sache der höheren Lehranstalten, also der Gymnasien, Realschulen, Lehrerbildungsanstalten u.

dgl. sein, in ihrem Deutschunterricht auf die Sprachgesetze etwas näher einzugehen. Wenn sich die Volksschule z. B. darauf beschränkt hat, den Ablaut und Umlaut als das Wichtigste vom Lautwandel zu vermitteln, so kann nun zur Brechung und zum sogenannten Rückumlaut vorgeschritten werden. Auf der Oberstufe wird die Kenntnis einer oberdeutschen Mundart den Schülern außerordentlich beim Studium des Mittelhochdeutschen zu statten kommen. Die Lehre von der Lautverschiebung, der Akzentverschiebung und ihren Folgen, vom Wechsel bestimmter Mitlaute, der Assimilation u. s. w. werden — im Vereine mit der Wortbildungs- und Satzlehre dem Schüler allmählich ein Bild vom Leben unserer Sprache entrollen und ihm zeigen, welch gewichtiger Anteil den deutschen Mundarten bis auf den heutigen Tag in dem Werdegang unseres Hochdeutschen zukommt; er wird aber auch einsehen lernen, daß umgekehrt die hochdeutsche Schriftsprache nicht spurlos an den Dialekten vorübergeht.

Da die Mundart nun einmal dem Herzen des Kindes am nächsten steht, da die Pflege derselben somit vor allem Sache des Gemütes ist und wir dieses als wichtigen Faktor in der Jugenderziehung betrachten gelernt haben, so müssen wir auch den poetischen Erzeugnissen der Mundart ein bescheidenes Plätzchen in der Schule gönnen.

Wenn wir passende Proben z. B. von Hebel für das Alemannische, Kobell für das Oberbayrische, Groth fürs Dithmarsche, Reuter fürs Plattdeutsche u. s. w. in deutschen Lesebüchern finden, so kann dies nur gebilligt werden.

Für uns in Österreich kämen von mitteldeutschen Dialekten nur in Betracht das Schlesische (K. v. Holtei), zum Teil noch das Obersächsische und Ostfränkische (Egerländische), — vom oberdeutschen Sprachstamme aber vor allem das Bayrisch-Österreichische, das sich über die Donauländer und den größten Teil des österreichischen Alpengebietes verzweigt findet. — Nur müßte man sich bei der Auswahl der Dialektdichter für die Schule einmal abgewöhnen, Vertreter namhaft zu machen, die eigentlich keine sind, hauptstädtische, ansonst sehr befähigte Schriftsteller, die eine Mode mitmachen zu müssen glaubten, denen aber jede innigere Fühlung mit dem Landvolke fehlte und dem, was sein Herz bewegt. Von ihnen gilt das harte Wort Stelzhamers in „Volksthümelei und Volksdichterei“:

„Mit'n Tag steht's auf, mit'n Tag fallt's um,
Das Öltest is vo náchten;
Für'n Gspoaß is's z'ernst, für'n Ernst is's z'dumm,
Doh ná, má muaß's überpráchten.“

Da empfehlen sich unter anderen Misson für das Niederösterreichische, Rosegger für das Steierische und für die Mundarten ob der Enns Stelzhamer, Kaltenbrunner und so manch anderer, dem die ländliche Muse wahrhaft hold war.

Wird auf der untersten Stufe mit Recht hauptsächlich die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt jedes Unterrichts gerückt, so kann, — da die Schüler einmal gelernt haben, Dialekt und Hochdeutsch nicht mehr als zwei einander fremde Sprachen zu betrachten, mit dem Schreiben begonnen werden, — und hier hat die Mundart freilich ihre Rolle vorläufig ausgespielt. Das „Schreib, wie du sprichst“ gilt nicht für den Erstlingsunterricht und kann natürlich nicht gelten. Hier hat der Lehrer seine ganze Autorität zu Gunsten des „Schriftdeutschen“ einzusetzen, ohne den Schülern hiefür erst Gründe anzugeben, die sie ja doch nicht verstünden. Er kann sich wohl nur darauf beschränken zu sagen:

Ihr wisset schon, nicht alles, was ihr in der Umgangssprache saget, könnt oder sollt ihr auch in der Schule so ausdrücken, besonders wenn ihr mit dem Lehrer sprechet. — Noch viel weniger aber dürft ihr mundartlich schreiben, wenn ihr von anderen, die unseren Dialekt nicht kennen, verstanden werden wollt. — Aber selbst diese Begründung ist überflüssig; denn die Kleinen sind bislang so ins Hochdeutsche eingeführt worden — oder man hat wenigstens den guten Willen hiezu gehabt —, daß sie in der Sprache der Schule nur eine veredelte, verfeinerte Mundart sehen, die sich anzueignen, sie von selbst streben werden.

Die Schrift hat also auf den Dialekt keine oder doch nur insoweit Rücksicht zu nehmen, als sie sich kräftiger, sinnfälliger Ausdrücke und Redensarten zu ganz bestimmten Zwecken bedienen will oder rein praktische Bedürfnisse dies erheischen.

Die Beschäftigung mit der Mundart in der Schule darf aber nie dazu führen, ihren bildenden Wert zu überschätzen, — der Lehrer darf das Hochdeutsche, als das eigentliche Lehrobjekt, nie aus dem Auge verlieren und von ihm wird weiter verlangt, daß er selbst ein mustergültiges Hochdeutsch spreche. Läßt sich diese Forderung im allgemeinen auch leichter erfüllen als die umgekehrte, nämlich daß der hochdeutsch sprechende Lehrer sich die Mundart der ihm anvertrauten Schüler aneigne, so lehrt doch die Erfahrung, daß es gebildeten und gelehrten Männern, die aus bescheidenen Verhältnissen hervorgegangen, von den Lehrern der Elementarschule angefangen bis hinauf zu den Zierden einer Hochschule, oft nicht wenig Mühe kostet, mit den Waffen aus der Rüstkammer eines geregelten Sprachunterrichts in lebendiger Rede gegen die unbotmäßigen Kobolde aufzukommen, die mit der von Jugend auf gewohnten und im gemütlichen Verkehre liebevoll fortgepflegten heimatlichen Mundart ihr Unwesen treiben.

Doch, was liegt schließlich auch daran? — auf akademischem Boden wenigstens wird dadurch niemand mehr in Mitleidenschaft gezogen.

Nun, der Lehrer der Elementar- wie der Mittelschulen wird sich bei aller Hochschätzung der Mundart einer dem Schriftdeutschen mindestens nahekommenden Sprache bedienen; daß er dies nicht tun sollte, ist aus psychologischen Gründen kaum zu befürchten, eher das Gegenteil. Mit Hildebrand warnt auch Linde in seiner Persönlichkeits-Pädagogik den Lehrer vor einem gezierten Deutsch, indem er sagt: „Der Lehrer soll nicht sprechen wie ein Buch: tut er dies, so beweist er nur, daß er überflüssig ist, denn die Schüler brauchen neben ihrem wirklichen Buch nicht noch eins in Menschengestalt."

Die Gefahr, durch allzu liebevolle Pflege der heimischen Mundart in der Sprachentwicklung wieder rückfällig zu werden, ist aber auch aus einem anderen Grunde nicht zu befürchten. Räumlich und auf bestimmte Volksschichten beschränkt, kann dem Dialekt nie die Bedeutung zukommen, die sich das Hochdeutsche als Schriftsprache errungen hat und eben nur als Verständigungsmittel für alle Deutschen erringen konnte. Das Gebiet der Dialektdichtung ist daher auch stets ein ziemlich eng umgrenztes. Geht sie über die ihr wohl vertraute Gemarkung hinaus, überschreitet sie ihre natürlichen Grenzen, dann versagt sie auch gewöhnlich. Sie darf sich nicht an zu Großes wagen, ihren Lorbeer nicht zu hoch oben suchen.

Die Pflege der Mundart auch in den heiligen Räumen der Schule und der Volksschule in erster Linie, denn auf die kommt es ja hauptsächlich an, entspricht nicht bloß einem natürlichen Bedürfnisse, sie ist eine Frage des Gemüts und der Erlangung und Vertiefung sprachlicher und völkischer Bildung. Wer seine nationale Schriftsprache auf diesem Wege kennen und begreifen lernt, wird — wie J. Grimm sagt — aufhören, sie als etwas von heute zu betrachten, wie es die Schule leider so lange getan.

Literatur: Behaghel, Die deutsche Sprache (Wissen der Gegenwart, Band 54). — Brenner, Etwas über die Mundartforschung in der Schule. Augsburg 1895. — Dannheißer, Die Verwendung des Dialekts im Unterricht. Ludwigshafen 1899. — Greyerz, Die Mundart als Grundlage des Unterrichts. Bern 1900. — Gutbier, Ideen über die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Volksschule (1854). — Hegener, Zum Unterricht in der Muttersprache (1848). — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig 1867. — Honcamp, Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre. Soest 1845. — Kellner, Deutsche Sprachstudien. Altenburg 1872. — Kuß, Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld 1892. — Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891. — Matthias, Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig 1898. — Menges, Die Mundart in der Volksschule (Rein, Enzykl. Handbuch der Pädagogik 1906). — Raumer R. v., Der Unterricht im Deutschen (1852) (in der Geschichte der Pädagogik v. Karl v. Raumer). — Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872. — Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache (im 4. Teil des deutschen Lesebuches). Stuttgart 1843. — Wagner, Der Unterricht im Deutschen mit Rücksicht auf die österreichische Mundart. Wien 1873. — Weise,

Unsere Muttersprache, ihr Werden und Wesen. Leipzig 1902 (4. Aufl.). — Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. München 1905. — Außerdem: Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Wien 1904. — Wollmann, Der deutsche Sprachunterricht (nach Hildebrand). Wien 1902. — Ernst, Proben deutscher Mundarten. Leipzig 1904). Die Schulgrammatiken von Nagl, Tumlirz und Willomitzer, die Zeitschrift für den deutschen Unterricht, herausgegeben von Lyon, Leipzig 1901, und besonders die Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereines.

Linz. *Eduard Huemer.*

Mündlicher Gedankenausdruck. „Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene" — mehr denn ein Vierteljahrhundert ist dahin gegangen, seit Meister Hildebrand diesen Satz gesprochen, und selten wohl ist ein Ausspruch so häufig zitiert worden wie dieses Diktum des für seine Muttersprache so warm empfindenden Germanisten. Trotzdem wäre es kühn, behaupten zu wollen, daß die Idee des genialen Mitarbeiters an dem Grimmschen Wörterbuche überall festen Fuß gefaßt hätte. Unserem Deutschunterricht fehlt es eben noch immer viel zu sehr an Naturgemäßheit, da er es versäumt, die Sprache als eine organische Verrichtung aufzufassen, also darzutun, daß alle Tätigkeit unserer Sprachwerkzeuge sich mit innerer Notwendigkeit vollzieht und daß daher jedes gesprochene Wort als ein Naturprodukt, als eine organische Ausdrucksform unseres Innenlebens zu nehmen ist und nicht als ein erst besonders zugerichtetes, künstlich geschaffenes Mittel zum Gedankenausdrucke wie etwa der geschriebene Buchstabe. Anderseits wieder geht der Unterricht in der Trennung des gesprochenen vom geschriebenen Worte so weit, daß er über die Betonung der natürlichen Unterschiede beider übersieht, wie doch eigentlich die Sprache in erster Linie an das Gehör appelliert, wie also auch die in der Schrift fixierte Sprache, wenn sie hörbar gemacht wird, dem gesprochenen Worte Rechnung trägt. Festhaltend an diesen beiden Gedanken müßte der muttersprachliche Unterricht notwendigerweise auf die Bahn gelangen, die ihm Hildebrand durch die eingangs erwähnten Worte vorzeichnet: die gesprochene Rede in ihrem Werte der geschriebenen voranzustellen und somit der mündlichen Sprachbildung den ersten Platz einzuräumen, ja diese zum Kern des muttersprachlichen Unterrichts zu machen.

Das setzt nun allerdings eine ganz andere Formgebung des Unterrichts voraus, als sie jetzt üblich ist, denn das Natürliche, das sich mit innerer Kraft mächtig nach außen drängt, erheischt eine ganz andere Behandlung als das durch besondere Bedürfnisse geschaffene Kunstmittel, das sich nur zu leicht in enge Bande schlagen läßt. Der Lehrer, dem es als höchster Triumph unserer Sprache gilt, daß sie sich nicht durch engherzige Gesetze knebeln läßt, geht ganz anders zu Werke als jene, denen es etwas Schreckliches ist, von dem „täglichen, ordnungsmäßigen Verfahren", diesem Ideal kleinschulmeisterlicher Seelen, abzugehen und die nach Leben, nach selbstschöpferischer Betätigung ringende Jugend aus den Fesseln der ihre Herrschaft so einseitig übenden „bloß formellen Verstandesarbeit" zu befreien. Ein solcher Lehrer lebt nur für seine Sprache und mit ihr; was er tut, ist ein liebevolles Versenken in die Wortseele, ein frohes Genießen ihrer Reinheit und Natürlichkeit, ein sinniges Betrachten ihrer Regungen, ein herzliches Freuen an ihrem Entfalten, keine Regel, kein System, die ja doch der Denkweise unserer Jugend zuwiderlaufen, aber auch keine Wahl- und Planlosigkeit, sondern ein sorgsames, wohlbedachtes Erschließen des jugendlichen Sinnes für die Sprache; kein Zwang, der die freie Bewegung hemmt, und doch keine Willkür der Lernenden, die den Unterricht ins Uferlose verlaufen läßt, sondern ein unbemerktes Lenken zum Selbstsuchen, Selbstfinden, Selbstbeobachten und Selbstdenken.

Dafür gibt es keine Norm, das ist Künstlerschaft, dieses volle, frische und warme Erfassen des Lebensgehaltes der Sprache, das Selbstfindenlassen durch die Schüler; aber der Lehrer des Volkes muß den Ehrgeiz haben, ein Künstler zu werden, und nur ein Unterricht im Geiste Hildebrands erfüllt die Voraussetzungen eines guten Sprechens: er stattet die Schüler mit dem ihrem geistigen Zustand entsprechenden Gedanken- und Gefühlsinhalt aus, weckt in ihnen den Drang, das Bedürf-

nis, demselben in Worten Gestalt zu geben, und entfacht in den jungen Seelen die Freude am Sprechen. Wenn dann der Lehrer seinen Schülern auch noch Zeit und Gelegenheit gibt, dem Bedürfnisse nach Aussprache ihrer Gedanken und Gefühle zu genügen, und wenn er sie schließlich durch pädagogischen Takt Mut gewinnen läßt, offen zu sagen, was Geist und Herz erfüllt, dann hat er das ganze Waffengerät beisammen, der Jugend einen reichen Sprachbesitz zu erobern. Allerdings dauert das Ringen lange, denn richtig im wahrsten Sinne des Wortes ist das Sprechen erst dann, wenn eine völlige Übereinstimmung zwischen dem Sprachinhalt und dem zur Darstellung desselben verwendeten Sprachmittel besteht. Aufgabe des Sprachunterrichts muß es daher sein, die Sprachformen nach ihrer organischen Bedeutung verständlich zu machen und die Schüler in den Stand zu setzen, daß sie jedes sprachliche Ausdrucksmittel mit Bewußtsein in das richtige Verhältnis zu dem darzustellenden Gedanken- und Gefühlsinhalt bringen.

Da die Übungen, die Lehrer und Schüler diesem Ziele entgegenbringen sollen, mannigfacher Art sind, ergibt sich die Notwendigkeit, sie miteinander organisch zu verbinden, damit durch ihre Vielgestaltigkeit die Einheit der mündlichen Sprachbildung nicht gestört werde.

Diese Verbindung ist gegeben, wenn wir die Sprache, wie schon früher bemerkt wurde, als einen Organismus betrachten und uns von dem Gedanken leiten lassen, daß Lautentwicklung, Wortbildung, Betonung, Satzbau und Wortformung sich durch die innige Wechselbeziehung entwickelt haben, in der sie zueinander stehen und die durch die Denk- und Empfindungsweise unseres Volkes geleitet und geregelt wird. Diese Auffassung drängt uns gebieterisch dazu, das Prinzip des organischen Aufbaues der Lehrstoffe auch im Sprachunterricht geltend zu machen, ein Prinzip, das in den letzten Jahren an Willmann einen sehr beredten Vertreter gefunden hat und dessen Bedeutung auch Hildebrand wiederholt würdigt, wenn auch die Art und Weise, wie er es tut, sich wesentlich unterscheidet von der des ehemaligen Prager Universitätsprofessors. Beide stimmen aber darin überein, daß, ausgehend von der lebendigen Rede, die Sprachmittel aus dem Zwecke, dem sie dienen, zu erklären sind, daß der Blick ihrer Beziehung im Satzganzen zugewendet und aus der angeschauten Funktion die Sprachform verständlich gemacht werden muß. Wenn Willmann überdies noch fordert, daß bei der Behandlung der sprachlichen Erscheinungen deren Aufeinanderfolge im großen und ganzen der Entwicklung unserer Sprache gemäß sein soll, so wird er der Auffassung der Sprache als Organismus vollends gerecht, denn jeder Organismus, also auch unsere Sprache, befindet sich in einem stetigen Wachsen, Werden und Entwickeln. Selbstverständlich tritt die organisch-genetische Behandlung der Sprache im Sinne Willmanns erst bei der bewußten Sprachübung, der Grammatik, am deutlichsten in die Erscheinung, sie muß aber auch bei der unbewußten Sprachübung, die ja auf allen Unterrichtsstufen im Vordergrund zu stehen hat, unverkennbar ihren Ausdruck finden. Deshalb ist der folgenden Darstellung der Übungen im mündlichen Gedankenausdrucke im wesentlichen dieselbe Disposition zu Grunde gelegt, die sich bei der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes aus der Sprachlehre ergab.

An erster Stelle kommen demnach Übungen in der Änderung des Personenverhältnisses in Betracht. Sie lassen sich an Sprichwörtern, Sprüchen und prosaischen Lesestücken vornehmen und sind deshalb sehr fruchtbringend, weil sich sowohl hinsichtlich der Veränderungen der Zeitwörter am Stamme als auch in Rücksicht auf die inneren Lautvorgänge zwischen der Mundart und der Schriftsprache große Divergenzen ergeben und die Schüler daher genötigt sind, unter den aufgedeckten Mitteln zur Bezeichnung der verschiedenen Personenverhältnisse sorgsam zu wählen.

Ein ebenso wirksamer Behelf, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lautbestand des Wortes zu lenken, sind die Übungen im Verändern des Zahlverhältnisses, wobei neben dem Zeitworte und dem Personenworte auch das Hauptwort in den Kreis der Betrachtung gezogen wird. Bei diesen Übungen findet der Lehrer überdies Gelegenheit, die Beziehung der einzelnen Wortform zum ganzen Satzinhalt schärfer zu betonen, indem er darauf hinweist, daß die Änderung des Zahlver-

hältnisses nicht immer ohne weiteres möglich ist, sondern vielfach erst dann bewerkstelligt werden kann, wenn für die erste Aussage eine neue Voraussetzung geschaffen worden ist.

Da das Hauptwort meist mit dem Artikel auftritt, ist den Übungen insofern ein weiterer Kreis gezogen, als sie auch auf den Geschlechtswechsel der Hauptwörter ausgedehnt werden können; dieser sowie die Verschiedenheit in der Zahlform mancher Hauptwörter wieder ermöglichen ein Eingehen auf die Wortbedeutung, jenes Kapitel des muttersprachlichen Unterrichts, das die Kinder am meisten fesselt und sie für die Sprache in hohem Grade erwärmt.

Dazu eignen sich auch die Übungen in der Änderung des Zeitverhältnisses, die insbesondere in jenen Fällen eine sorgsame Behandlung erheischen, in denen es sich um die Schwankungen bei der Bildung der Praeteritalform handelt, die ihrerseits wieder Veranlassung gibt, auf die Rektion der Zeitwörter einzugehen.

Dadurch ist dem Lehrer ein reiches Material für die Lehre von der Wortbedeutung gegeben, außerdem gewinnen die Übungen an Mannigfaltigkeit, weil den Schülern allmählich neben der Beziehung der ausgesagten Tätigkeit zum Subjekt auch die zum Objekt verständlich wird und sie angeleitet werden können, verschiedene sprachliche Formen für ein- und dieselbe Beziehung zu finden, mit anderen Worten die Aussageform der Zeitwörter so zu ändern, daß der Satzgegenstand bald als Ausgangspunkt, bald als Ziel der ausgesagten Handlung auftritt.

Zur Vielgestaltigkeit der Übungen tragen auch die vielen Redensarten bei, die mit Rücksicht auf die Bekanntschaft der Schüler mit den genannten Satzverhältnissen nunmehr auch schon in den Dienst der mündlichen Sprachbildung gestellt werden können. In diesen Übungen liegt ein Stück Kulturgeschichte, sie führen infolge der vielen Anklänge der Redensarten an die Volkssprache mitten hinein in das Leben des Volkes, in seine Vergangenheit, in die Zeiten der Wortschöpfung durch unsere Altvorderen.

Da oder dort wird in einer dieser Redensarten die Gedankenbeziehung durch ein Verhältniswort besonders scharf geprägt; wieder ist das Anfangsglied einer neuen Kette von Übungen gegeben, die darauf hinauslaufen zu zeigen, wie sich das Anwendungsgebiet der Verhältniswörter allmählich erweiterte, wie sie vorerst zur Bezeichnung konkreter Raumverhältnisse dienten, in der Folge für zeitliche Bestimmungen gebraucht wurden, um schließlich auch noch innere Beziehungen der ausgesagten Tätigkeit auszudrücken.

Sehr wertvoll gestalten sich auch die Übungen im Gebrauche der Eigenschaftswörter, die den Lehrer wieder auf ein anderes Gebiet des muttersprachlichen Unterrichts drängen, auf ein Gebiet, dessen Befruchtung augenblicklich eine ziemlich ausgebreitete Literatur dient, dem es aber an praktischen Bearbeitern fehlt; es ist die Lehre vom Bildergehalt unserer Sprache. Und wie leicht ist doch der Weg von dem einfachen schmückenden Eigenschaftsworte, dem vielfach zur Phrase gewordenen Epitheton ornans, zu den vielen anderen Schmuckmitteln unserer Sprache, für die wir beileibe keine dickbändige Poetik brauchen, um unsere Schüler mit Namen abzuquälen, deren Schönheit wir aber in die Herzen der Jugend hineinfluten lassen sollen, damit sie widerstrahle im eigenen Worte des Lernenden.

Diese Übungen haben auch den Vorteil, daß sie das psychologische Moment unserer Sprache mehr in den Vordergrund treten lassen, ebenso wie etwa die Übungen in der Bildung der einzelnen Wortarten. Sie zeigen dem Schüler so recht deutlich, daß unsere Sprache fortwächst und immer „neue Knospen und Zweige treibt“, um nicht bloß für die Gedanken, sondern auch für die zartesten Gefühle, die leisesten Wünsche den bestbezeichnenden Ausdruck zu gestalten, um jedes Wort mit einem eigentümlichen Gefühlswerte zu erfüllen, damit der warme Anteil, den wir mit unserem Herzen an allem nehmen, das wir anderen mitteilen, in die Rede fließe.

Auf diese Weise erschließt sich immer mehr das Verständnis des Schülers für den Inhalt der ganzen Sätze, für die überaus feine Übereinstimmung zwischen dem ausgedrückten Gedanken- und Gefühlsinhalt und den verwendeten Sprachmitteln in bezug auf Form, Betonung und Aufeinanderfolge. Der Unterricht kann daher zu Übungen fortschreiten, die Inhalts-

veränderungen der Sätze zum Gegenstand haben, und zwar nicht bloß nach der Richtung hin, daß die Schüler Angabesätze in Frage- und Befehlsätze umformen lernen, sondern auch über die Bejahung und Verneinung der Satzaussage, über deren teilweise und volle Aufhebung Klarheit erlangen. Diese Übungen sind eine vorzügliche Schule des Denkens, insbesondere wenn sie auch noch weiter ausgedehnt werden auf die Formverschiedenheit der Haupt- und Nebensätze und auf den Unterschied zwischen bloß grammatischer und logischer Über- und Unterordnung. Dabei ergibt sich mehr als einmal ein Ausblick auf die Verschiedenheit in der Aussageweise, deren Formen zu bilden und richtig anzuwenden gleichfalls Sache einer eingehenden und andauernden Übung ist, die umso weniger umgangen werden kann, als dadurch das Verständnis für die kunstvolleren Darstellungsmittel unserer Sprache, die in der Periode ihre Vollendung finden, außerordentlich gefördert wird.

Eine so eingehende Beschäftigung mit den Sprachmitteln im einzelnen und in ihrer Vereinigung zum Satze erweckt in dem Lernenden das Bedürfnis, in das wechselnde Leben der Wortseele, in den Bedeutungswandel unserer reichen Wortschätze eingeführt zu werden. Die Übungen auf diesem Gebiete sind ihrem Umfange nach nicht zu begrenzen, da der Prozeß der Bedeutungsentwicklung der Wörter stetig vor sich geht; jedenfalls wird der Lehrer nie in Verlegenheit geraten, selbst wenn sich die sprachlichen Plaudereien, die er mit seinen Kindern veranstaltet, nur auf die typischen Beispiele der Einengung, der Erweiterung des Bedeutungsumfanges und der verschiedenen Arten der Bedeutungsübertragung auf andere Begriffe beschränken sollte. Unsere Sprache ist hierin schier unerschöpflich.

Ebenso wenig versiegt ihr Born — darauf wurde wohl schon vorhin, wenn auch nur andeutungsweise hingewiesen — wenn der Unterricht darauf ausgeht, sich mit „Wortgeschichten", wie sie Wilke nennt, zu beschäftigen; freilich bedarf es von Seite des Lehrers der Vorsicht ebenso wie des Geschickes, damit der Sinn der Schüler auch jederzeit offen bleibe und die zarte Empfänglichkeit für alles, was die Sprache und das Leben betrifft, nicht etwa durch das Gesuchte des Unterrichts ertötet werde. Wenn aber der Lehrer zur rechten Zeit und am rechten Orte ein bedeutungsvolles Wort oder ein Zitat aus einem Dichterwerke oder ein Sprichwort, einen Spruch mit einem der Beachtung werten Ausdrucke den Kindern vorlegt und, soweit es deren Auffassungskraft zuläßt, nach der sprachgeschichtlichen Seite beleuchtet, da werden die Lernenden „hungrig" nach Belegen für die ihnen gebotenen Beispiele aus der Wortkunde und das Suchen darnach macht sie heimisch wenigstens in einem Teile der vaterländischen Literatur. Auch hier wäre es nicht zweckdienlich, bestimmte Stoffpartien vorschreiben zu wollen, und dieser Vorgang entspräche auch gar nicht den einleitend geäußerten Ansichten; ausschlaggebend dürfen ja doch nur immer die jeweiligen Bedürfnisse des Unterrichts sein und diese werden von so viel Faktoren beeinflußt, daß dem Unterrichtenden volle Freiheit gewahrt bleiben muß.

Zweck der bisherigen Ausführungen war es ja auch nur darzutun, einerseits wie großzügig sich der Unterricht gestalten muß, wenn er den Forderungen Hildebrands gerecht werden will, anderseits welche Reihe mühevoller Aufgaben der Sprachlehrer zu erfüllen hat, um den Wortschatz seiner Schüler zu klären und zu bereichern und sie dahin zu bringen, daß sie von dem gewonnenen Wortvorrate passende Anwendung machen, d. h. ihn mit Bewußtsein so gebrauchen, wie es den organischen Gesetzen der Sprache gemäß ist.

Dabei wurde nur auf solche Übungen im mündlichen Gedankenausdrucke Rücksicht genommen, als deren Ziel die sprachliche Fassung eines Kenntnis- oder Gefühlsinhalts in einzelnen Sätzen und nicht in zusammenhängender Rede gedacht war.

Seine Hauptaufgabe muß aber der muttersprachliche Unterricht darin erblicken, die Schüler im zusammenhängenden Sprechen auszubilden, also eine Sprachfertigkeit zu erzielen, die sie in den Stand setzt, Gedachtem und Gefühltem „schlicht und einfach, sachgemäß und faßlich" Ausdruck zu geben. Von diesem Ziele sagt Lüttge, es sei ein Ideal, das besonders hinsichtlich der Richtigkeit des Sprechens wohl nur selten erreicht

wird. Dagegen läßt sich wohl schwer ein Einwand erheben, wenn man bedenkt, daß in unseren Volksschulen das zuverlässigste Mittel zur Ausbildung der zusammenhängenden Rede, die Erzählung, schon in mehr als stümperhafter Weise gehandhabt wird. Diese bedauerliche Erscheinung darf allerdings nicht befremden, denn auch in unseren Lehrerbildungsanstalten ist die Kunst des Erzählens im Schwinden begriffen, und solange nicht die Lehramtszöglinge damit in dem Maße ausgestattet werden, daß sie sich über alle Voraussetzungen eines guten Erzählens volle Rechenschaft geben können, so lange wird die Volksschule außer stande sein, die Jugend zu einem verständnisvollen zusammenhängenden Sprechen zu befähigen. Der Schüler muß eben an der Erzählung seines Lehrers den geistigen Prozeß beobachten können, durch den man am sichersten zur Herrschaft über den Erzählstoff gelangt, er muß wiederholt Gelegenheit finden, den diesem Prozesse entsprechenden Gang der Darbietung an dem vom Lehrer gebotenen Muster zu verfolgen, ehe man von ihm eine Wiedergabe des Erzählstoffes fordern kann.

Welcher Art dieser geistige Prozeß ist, wurde bereits im Artikel „Deutscher Sprachunterricht an Volks- und Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten" dargelegt, und zwar im Zusammenhange mit der sprachlichen Ausbildung der Lehramtszöglinge. (Über Übungen im mündlichen Gedankenausdrucke an höheren Lehranstalten vgl. Handb. S. 253 ff.) Es versteht sich von selbst, daß die dort angegebenen Punkte als das Ergebnis „der Selbstbeobachtung dieses Prozesses" durch den heranwachsenden Lehrer anzusehen sind, nicht aber als unerläßliche Erfordernisse einer Schülererzählung. Wohl hat, wie schon vorhin erwähnt wurde, die Darbietung durch den Lehrer den Zweck, dem Schüler in den Gang der Erzählung einen Einblick zu gewähren, damit seine Darstellung im großen und ganzen ein „Gegenbild zur Arbeit des Lehrers" werde, sie darf aber nicht den Zweck verfolgen, die vom Lehrer beobachteten Winke in lückenloser Aufeinanderfolge zur Norm für die Schülererzählung zu machen. Deshalb erscheint es notwendig, von den sieben Punkten des bereits erwähnten Prozesses (vgl. Dr. O. Frick, Pädagogische und didaktische Abhandlungen, I. Band, Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens) jene herauszugreifen, die auch bei einer guten Schülererzählung unbedingt Berücksichtigung finden müssen.

Es sind ihrer drei, die in Betracht kommen und die im folgenden etwas weiter ausgeführt werden sollen: 1. Die Totalauffassung, 2. die allgemeine Gliederung, 3. die innere Anteilnahme.

Der sorgsam prüfende Lehrer wird gewiß schon oft wahrgenommen haben, daß Schüler, auf einen ihnen früher vermittelten Erzählstoff aufmerksam gemacht, sich wohl die eine oder die andere hervorstechende Einzelheit ins Gedächtnis zurückrufen können, aber außer stande sind, sich des Ganzen zu besinnen. Sie sind eben gelegentlich der Darbietung durch den Lehrer nicht in die Lage gekommen, ein Bild der dargestellten Handlung in ihren Hauptzügen zu gewinnen, sei es nun, daß die vorgetragene Erzählung selbst nicht genug Stützpunkte hiefür bot, aus denen die Phantasie jenes allgemeine Bild schaffen konnte, sei es, daß die Schüler nicht methodisch angeleitet wurden, den allerersten Eindruck, den die Erzählung auf sie gemacht hatte, in der Anschauung festzuhalten und durch das Wort zu fixieren.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, daß der Lehrer bei der Darbietung des Erzählstoffes die einzelnen Einheiten der Erzählung durch „angemessene Ruhepausen und bedeutsame Betonung" markiere und den Schüler veranlasse, das Hauptsächlichste des Gedankeninhalts herauszuheben. Inwieweit diese Denkarbeit vom Lernenden richtig verrichtet wird, erhellt aus seinem Geschicke, mit dem er die sprachliche Form für die Darstellung der betreffenden Einheit auf ein einziges, den Kenntnisinhalt scharf bezeichnendes Schlagwort zu reduzieren weiß. Aus diesen gewonnenen Schlagworten, die zu den Einheiten der Erzählung in demselben Verhältnis stehen wie ein gut gewählter Titel zu einem Schriftwerke und die, für sich genommen, nichts anderes sind als die Gesamtauffassungen der gedanklichen Einheiten der Erzählung, baut sich im Bewußtsein des Schülers die Totalauffassung des Ganzen auf. Durch sie bekommt der Schüler gleichsam die Konturen, in die er bei der Wiedergabe das Detail

einzeichnet, und zwar sicher einzeichnet, weil ein plastisches Gesamtbild des Darzustellenden vor seinem geistigen Auge steht.

Dadurch, daß der Lehrer durch geschickte Wahl von geeigneten Ruhepunkten dem Schüler Gelegenheit bietet, bei den Elementen der Erzählung zu verweilen und sich darein zu vertiefen, ermöglicht er ihm nicht nur die Gesamtauffassung der Einheiten und des Ganzen, sondern deckt ihm gleichzeitig die Bausteine der Erzählung auf, und zwar sowohl ihrer inneren Beschaffenheit als auch der Zahl und endlich der Ordnung nach, in der sie aneinander gefügt werden müssen, mit anderen Worten, der Schüler bekommt einen sicheren Überblick über die allgemeine Gliederung des Erzählstoffes. Durch sie wird der Entwicklung der Gedanken des Lernenden, deren Umfang durch die Totalauffassung im allgemeinen begrenzt ist, erst der rechte Weg gewiesen.

Totalauffassung und Gliederung des Stoffes setzen aber den Schüler noch lange nicht in den Stand, so darzustellen, daß seine Erzählung im Herzen seiner Zuhörer jenen lebhaften Widerhall weckt, der jeder natürlichen und ursprünglichen Rede entgegentönt und der das gesprochene Wort zu dem gewaltigen Machtmittel gestaltet, das der Menschen Gemüt ergreift und ihren Willen lenkt. Dazu bedarf es warmer innerer Anteilnahme an dem Dargestellten. Der Schüler darf nicht bloß mit Kopf und Mund tätig sein, er muß angeleitet werden, „in die inneren Stimmungen der handelnden Personen sich hineinzuversetzen, mit Teilnahme vor allem auch ihr ethisches Leben mit durchzuleben, die Handlungen nicht nur anschauend in die äußere und innere Anschauung sowie in die Phantasie, sondern auch an sich erfahrend und erlebend in das Gemüt hineinzunehmen". Diese Wärme muß aber der Schüler zunächst an der Erzählung des Lehrers empfunden haben, an dieser muß es ihm klar geworden sein, daß nur dem Worte eine unüberwindliche Macht zu eigen ist, das in den wunderbaren Tiefen des Menschenherzens seinen Lebensodem erhalten hat. Darum muß jedes Wort, jede Bewegung des Lehrers verraten, wie er sich an den Gestalten seiner Erzählung begeistert, sie verabscheut, mit ihnen Freud' und Leid empfindet, hier um sie zittert, dort erleichtert aufatmet, weil sie einem drohenden Schicksal entronnen sind, kurz, wie er mit ganzer Seele bei der Sache ist, dann wird auch der Schüler nicht bloß „aufsagen", sondern mit vollem Empfinden erzählen. Und das müssen wir fordern, fordern im Interesse einer gesunden Volksbildung, die ja nichts dem Leben Entgegengesetztes sein soll, durch das unsere Schüler zu „altklugen Jungen werden, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorien, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraktion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, von denen in unserer Zeit die Luft wimmelt wie im Sommer von Mücken".

Literatur: Frick O. Dr., Pädagogische und didaktische Abhandlungen I. Band; „Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens." — Hildebrand Rudolf, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. — Kehr K. Dr., Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Eine Methodik des deutschen Sprachunterrichts. — Linde E., Die Muttersprache im Elementarunterricht. — Lüttge E., Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. — Derselbe, Die Pflege der mündlichen Rede (enthalten in den „Beiträgen zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts"). — Rudolph G., Der Deutschunterricht. — Salzmann C. G., Ameisenbüchlein. — Seyfert R., Gedankenausdruck und Lehrform im Lichte der Lehrplanidee.

Wien. *Hans Lichtenecker.*

Musikschulen. Die Musikschulen entbehren des einheitlichen Gepräges. Die meisten derselben sind Privatanstalten und als solche nach Umfang, Lehrziel, Unterrichtsgegenständen u. s. w. sehr verschieden. Die Errichtung einer derartigen Privat-Musikschule erfordert zur behördlichen Bewilligung in der Regel die musikalische Befähigung des Inhabers durch den Nachweis der bestandenen Prüfung bei einer staatlichen Prüfungskommission. Im übrigen gibt es weder eine Aufsicht noch ein Überzeugen nach erfolgreichem Unterricht. Die Lücke, welche die Schulgesetzgebung nach dieser Richtung gelassen, hat

viele Gemeinden bestimmt, aus eigenen Mitteln Kommunal-Musikschulen zu errichten und den Unterricht daselbst in geregelte Bahnen zu bringen. Der Unterricht wird auch hier nach den jeweiligen örtlichen Bedürfnissen unterschiedlich erteilt. Als Lehrgegenstände erscheinen bald Gesang, bald Unterweisung in Streich-, Holzblas- und Blechblasinstrumenten. Eine besondere Art der Musikschulen bilden die Musikfachschulen. Die ältesten derselben sind in Markneukirchen (seit 1834), Klingental (seit 1843) und Adorf (seit 1860); sie sind städtisch und dienen der Förderung der dortigen bedeutenden Industrie (Fabrikation von Instrumenten). Alle drei zerfallen in eine Vorschule und eine Fachschule; die erstere nimmt Knaben mit 9 und 11 Jahren auf und ist fünf- und dreijährig; die Fachschule hat einen dreijährigen Lehrgang und nimmt nur Schüler auf, welche die Vorschule absolviert haben. In Österreich bestehen ebenfalls zur Förderung der Instrumentenerzeugung die vom Staate erhaltenen Musikfachschulen in Graslitz und Schönbach und die vom Staate subventionierten Musikschulen in Petschau und Preßnitz im Erzgebirge. Ebenso sind im Großherzogtum Baden zur Förderung der Schwarzwälder Musikwerkindustrie seit 1868 zu Furtwangen, Unterkirch, Villingen und Vöhrenbach Fachschulen entstanden. Ein zielbewußter Fachunterricht wird hauptsächlich auf den Konservatorien für Musik erteilt, das sind Unterrichtsanstalten für Musik, auf welchen die Schüler unentgeltlich oder gegen Zahlung eines mäßigen Honorars eine große Anzahl Musikstunden erhalten und zu Komponisten, Lehrern, Virtuosen oder Orchesterspielern ausgebildet werden. Konservatorien (italienisch Conservatorio, „Bewahranstalt“, „Waisenhaus“; französisch Conservatoire) entstanden zuerst in Italien und sind hier zumeist aus frommen Stiftungen früherer Zeiten hervorgegangen. Die Zöglinge waren in Internaten untergebracht und erhielten Unterricht in einzelnen Zweigen der Musik. Das älteste und berühmteste Konservatorium war das Conservatorio Santa Maria di Loreto in Neapel, 1537 gegründet. Das heutige Konservatorium in Neapel, seit 1808 in das vormalige Nonnenkloster San Sebastiano verlegt, erhielt den Namen Collegio reale di Musica. In Italien finden sich weitere berühmt gewordene Konservatorien zu Mailand (seit 1807), Florenz (seit 1860), Turin (seit 1865), Venedig (seit 1877), Bologna (seit 1883) u. v. a. In Frankreich wurde die in Paris bestehende Musikschule im Jahre 1795 erweitert und erhielt den Namen „Conservatoire“. Dieses Konservatorium ist der Organisation nach das großartigste aller bestehenden und genießt einen Weltruf. Heute ist es zugleich Vereinigungspunkt für alle Liebhaber klassischer Musik durch die Konzerte, die im Saale des Instituts gegeben werden. Nebst diesem galten lange als die bedeutendsten Konservatorien die in Brüssel (gegründet 1833), Prag (1811), Wien (1817). Auf Mendelssohns Veranlassung wurde 1843 zu Leipzig ein Konservatorium gegründet, das sich unter Künstlern wie Rob. Schumann, Moscheles, David, E. F. Richter, Hauptmann u. a. zu einem der ersten emporschwang. Eine hohe Bedeutung nimmt gegenwärtig die Hochschule für Musik in Berlin ein. Sie zerfällt in drei getrennte Abteilungen (gegründet 1822, 1833, 1869): 1. Königliches Institut für Kirchenmusik, 2. für musikalische Komposition und 3. die Abteilung für ausübende Tonkunst. In den letzten Jahrzehnten wurden, namentlich in Deutschland, nicht nur in allen größeren Residenzen, sondern auch in vielen Mittelstädten Konservatorien von Behörden, Städten und Privatunternehmern errichtet, so das Sternsche Konservatorium in Berlin (1850), die Akademie der Tonkunst in Berlin (1855), das Konservatorium zu Köln (1850), Dresden (1856), Stuttgart (1856), München (1867)*) u. v. a. In Österreich finden sich außer den genannten die Landesmusikakademie und das Nationalkonservatorium in Ofen-Pest, die Ofener Musikakademie, ferner die höheren Musikbildungsanstalten in Graz, Linz, Innsbruck, Salzburg (Mozarteum) und Lemberg. Die bedeutendsten schweizerischen Musikschulen sind die in Genf, Basel, Bern, Zürich.

Über den erziehlichen Wert der Konservatorien sind die Meinungen geteilt; jedenfalls wäre die Einrichtung wünschenswert, daß

*) Das neue Statut für die Akademie der Tonkunst in München ist abgedruckt in der Deutschen Schulgesetzsammlung 1905, Nr. 36.

neben der musikalischen Fachbildung auch ausnahmslos obligatorischer Unterricht in den notwendigsten Fächern der allgemeinen Bildung erteilt würde, wie dies z. B. an den Konservatorien in Prag, Wien, München u. a. ausnahmsweise geschieht. So werden in Prag außer den praktischen und theoretischen Musikgegenständen gelehrt: Religion, deutsche Grammatik, Geographie, Geschichte, Arithmetik und Kalligraphie, dazu noch in der Oberabteilung Stil, Literatur, Mythologie, Metrik, Ästhetik, Geschichte der Musik, französische und italienische Sprache.

Eger. *Anton Scholze.*

Musikunterricht. Es ist eine bekannte Wahrheit, daß nur die gegenseitige Durchdringung von Verstand und Gemüt den ganzen Menschen erstehen läßt. Es bedarf daher unsere gegenwärtige, auf die praktische Ausbildung und auf die sogenannten exakten Wissenschaften einseitig gerichtete Erziehung in Schule und Haus ganz besonders einer Disziplin, welche auch dem Gemüte die nötige Anregung und Nahrung bietet. Dieses wichtige Erziehungsmittel ist der Musikunterricht. Es ist daher mit Recht die Musik — wenigstens als Gesang — in die Reihe der Unterrichtsgegenstände der meisten Schulkategorien aufgenommen worden. In erster Linie kommt dem Musikunterricht in den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen eine erhöhtere Bedeutung zu, da die Lehrer in den Dörfern und den kleineren Städten meist die einzigen Förderer der Musik in Gesellschaft, Haus und Kirche sind. Schon bei der Aufnahme in diese Anstalten ist nach dem Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen vom 31. Juli 1886 darauf zu sehen, „ob und wieweit der Aufnahmsbewerber musikalische Vorkenntnisse besitze, oder ob derselbe nach seinem musikalischen Gehör und rhythmischen Gefühl ausreichende Erfolge im Musikunterricht verspreche und demnach beim Vorhandensein übriger gleicher Umstände vorzugsweise Berücksichtigung verdiene.“ Über den Musikunterricht in den Anstalten wird dann in demselben Organisationsstatut darauf hingewiesen, daß für denselben, wie bei allen Lehrgegenständen zunächst das didaktisch-pädagogische Bedürfnis der Volksschule in erster Linie maßgebend sei. Durch eine entsprechende Zahl festgesetzter Lehrstunden sowie durch die dargebotene Gelegenheit, während schulfreier Stunden in den Lokalitäten der Anstalt musikalische Übungen anzustellen, werden die Lehramtszöglinge in den Stand gesetzt, sich jenes Maß musikalischen Wissens und Könnens anzueignen, welches diese befähigt, einerseits den Wünschen so vieler Landgemeinden bezüglich der Übernahme der Kirchenmusik zu entsprechen, anderseits durch Pflege der Musik bildend und veredelnd in weiteren Kreisen wirken zu können.

Außer dem Gesangunterricht (s. d.) genießen die Zöglinge den Unterricht im Violinspiel, der sie befähigt zum sicheren und korrekten Gebrauche der Violine beim Gesangunterricht in den Volksschulen, ferner den Unterricht im Klavierspiel und Orgelspiel. Letztere zwei Gegenstände ergänzen sich insofern, als der Unterricht im Klavierspiel nur im ersten und zweiten Jahrgange als „Vorbereitung für das Orgelspiel“, das Orgelspiel wieder im dritten und vierten Jahrgange erteilt wird und die Bestimmung als Ziel aufweist: „Erwerbung der Fähigkeit, den kirchlichen Volksgesang auf eine dem Wesen und der Würde desselben entsprechende Weise zu begleiten, leichte Präludien ordentlich vorzutragen und den einfachsten Anforderungen in bezug auf Modulation entsprechen zu können; Kenntnis der inneren Einrichtung einer Orgel.“ Die Zöglinge werden beim Violinunterricht zumeist klassenweise, beim Klavier- und Orgelunterricht, „soweit der zu behandelnde Lehrstoff den Klassenunterricht nicht gestattet, in Gruppen (eine Gruppe 8—10 Zöglinge)“ unterrichtet. Für das Klavier- und Orgelspiel sind geregelte Übungen der Zöglinge in unterrichtsfreien Stunden eingeführt. Auch zu Violinübungen ist den Zöglingen Gelegenheit im Anstaltsgebäude zu bieten. Den in der Musik vorgeschritteneren Zöglingen ist auch die Gelegenheit zu verschaffen, bei der Chormusik in Kirchen an Sonn- und Feiertagen mitzuwirken.

Bei den Bildungsanstalten für Lehrerinnen beschränkt sich außer dem obligaten Gesangunterricht mit zwei wöchentlichen Stunden in jedem Jahrgange der Musikunterricht auf die wahlfreien

Gegenstände Klavierspiel und Violinspiel, welche mit einer Gesamtzahl von höchstens je sechs wöchentlichen Stunden eingeführt werden können. In Orten, wo eine Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt bestehen, können musikalische Gesamtübungen der Zöglinge beider Anstalten nach eingeholter Genehmigung der Landesschulbehörde stattfinden.

Den Unterricht erteilen ein an jeder Anstalt eigens bestellter Musiklehrer und im Bedarfsfalle auch andere Mitglieder des Lehrkörpers oder Hilfslehrer. Die Befähigung zur Erteilung dieses Unterrichts erwerben sich die Lehrpersonen durch Ablegung einer strengen Prüfung, die nach einer Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 31. August 1871 bei einer staatlichen „Prüfungskommission für das Lehramt des Gesanges an Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten, ferner des Violin-, Orgel- und Klavierspieles an Lehrerbildungsanstalten“ erworben werden kann.

An Bürgerschulen kann der Musikunterricht als Violin- und Klavierspiel wahlfrei eingeführt werden. Der Unterricht wird in zwei bis drei den Fähigkeiten der Schüler entsprechenden aufsteigenden Abteilungen erteilt. Die Befähigung zur Erteilung dieses Unterrichts können sich Volks- und Bürgerschullehrer bei einer „Prüfungskommission für Volks- und Bürgerschulen“ erwerben. Auch können solche Kandidaten daselbst eine spezielle Prüfung aus dem Orgelspiele ablegen, wodurch sie gleichfalls den Nachweis erbringen, daß sie sowohl das Orgelspiel in zufriedenstellender Weise besorgen können als auch eine Kirchenmusik auf dem Lande zu leiten vermögen.

Im deutschen Reiche sind die Bestimmungen für den Musikunterricht an Lehrerseminaren nicht so einheitlich gehalten, da fast jedes Land seine eigenen Gesetze aufweist. Im allgemeinen wird ein ähnliches Ziel erstrebt wie in Österreich. Die Anforderungen an Prüfungskandidaten für das „Kantorenamt“ sind aber daselbst ungleich höher, so daß sich jene Lehrer, die sich demselben zuwenden, meist noch eine entsprechende Zeit an einem Konservatorium o. dgl. zu dieser Prüfung vorbereiten.

Die Literatur für den Musikunterricht ist so reichhaltig, daß es unmöglich ist, auch nur annäherungsweise die erschienenen Werke anzuführen. Wir beschränken uns auf das Anführen von einigen verbreiteten guten Unterrichtswerken.

Für Klavier *a*) Theorie und Methodik: Breslaur Emil, Methodik des Klavierunterrichts. — Schwarz W., Musik- und Harmonielehre. — Schwarz W., Klaviermethodik. *b*) Praxis: Breslaur Emil, Klavierschule. — Stark und Lebert, Große theoretisch-praktische Klavierschule. — Schwarz W., Große Klavierschule, Neues Unterrichtssystem. — Proksch J., Klavierschule. — Labler W., Klavierschule für Lehrerbildungsanstalten. — Scholze A., Klavierfibel. — Köhler L., Praktische Klavierschule. — Köhler L., Praktischer Lehrgang des Klavierspiels. — Schmitt J., Große Pianoforteschule. — Damm G., Klavierschule. — Urbach, Preis-Klavierschule. — Seifert Uso, Klavierschule. — Reiser, Klavierschule. — Zuschneid K., Theoretisch-praktische Klavierschule u. v. a.

Für Violinspiel: Hohmann, Violinschule. — Schoen M., Praktischer Lehrgang für den Violinunterricht. — Kortschak J., Violinschule. — Abel L., Violinschule. — Beriot, Violinschule. — Pierl Jos., Geigenfibel. — Ohnhäuser J., Violin- zugleich Gesangschule u. a.

Für Orgelspiel *a*) Theorie: Hiebsch Jos., Lehrbuch der Harmonie. — Brosig. Harmonielehre. — Heinze L., Musik- und Harmonielehre. — Richter F., Harmonielehre. — Foerster J., Harmonielehre. — Köhler L., Harmonielehre. — Scholze A., Orgellehre u. dgl. *b*) Praxis: Brähmig B., Theoretisch-praktische Organistenschule. — Homeyer Paul und Schwalm Rob., Orgelschule. — Bibl R., Orgelschule. — Manzer J. D., Orgelschule. — Zimmer Fr., Orgelschule u. v. a.

Eger. *Anton Scholze.*

Musterlektionen sind vorbildliche Durchführungen von Lehrstoffen, die auf Anregung und Nachahmung abzielen. Sie sind von großer Bedeutung für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten sowie für Gymnasialseminare, wo es sich nicht nur um theoretische Unterweisungen, sondern auch um die Einführung der Kandidaten, bezw. Kandidatinnen in die Praxis

des Unterrichts und der Erziehung handelt. Sie spielen aber auch in den Lehrerkonferenzen, die der Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen dienen sollen, eine wichtige Rolle.

Ohne Musterlektionen bleibt alle Theorie nur eine halbe Maßnahme, denn wie auf jedem Gebiete, ist auch hinsichtlich der Methode die Veranschaulichung durch das Beispiel sehr wirksam. Mustergültiger Unterricht wirkt nachhaltiger als die eingehendste Unterweisung.

An den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten finden Musterlektionen zunächst in der ersten Klasse der Übungsschule und später auf allen weiteren Unterrichtsstufen statt. Nach Tunlichkeit haben sämtliche Zöglinge eines Jahrganges der Musterlektion beizuwohnen, um die nachfolgende Besprechung seitens des betreffenden Übungsschullehrers für alle Zöglinge des Jahrganges fruchtbringend zu gestalten.

In den Gymnasialseminaren werden die Musterlektionen von den Direktoren (Rektoren) und von den Fachlehrern naturgemäß zunächst in jenen Klassen und Unterrichtsgegenständen gehalten, in denen die Kandidaten unterrichten sollen.

Eine wirksame Musterlektion zu halten, ist keine leichte Aufgabe. Sie soll einerseits durch scharfe Disponierung und Gliederung des Lehrstoffes nach den gewählten Lehrstufen und durch eine sorgfältige Beachtung der didaktischen Grundsätze die Kunst planmäßiger Ausgestaltung des Lehrstoffes deutlich veranschaulichen. Anderseits aber soll sie voll und ganz durch das persönliche Moment wirken, das nicht lehrbar ist, sondern von dem Zuhörer herausgefühlt werden muß. Bekanntlich erhält die beste Lehrmethode erst durch die Lehrerpersönlichkeit (s. d. Art. Persönlichkeit des Lehrers) Leben. Aus der Persönlichkeit soll jene Begeisterung hervorquellen, die den Zuhörer für die Lehrarbeit gewinnen und zur Nachahmung anspornen will.

Für die Macht, die ein mustergültiger Unterricht auszuüben vermag, wie er die Zuhörer zu lebendigem Streben anzuregen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern zu erfüllen im stande ist, gibt uns der treffliche Meister Adolf Diesterweg ein leuchtendes Beispiel. „Seine Schüler hingen an ihm mit der größten Begeisterung, folgten seinem überaus klaren und anregenden Unterricht mit der größten Spannung und wurden durch ihn in seltener Weise geistig gekräftigt und zu dauerndem Streben angeregt.“ Und das soll durch Musterlektionen erreicht werden. Freilich kommt hiebei auch in Betracht, daß zu ihrem Gelingen die Schüler das Ihrige dazu beitragen müssen. Dies setzt wieder voraus, daß jeder, der eine Musterlektion erteilt, die Schülerindividualitäten und den Stand der Klasse genau kennt, um zu wissen, wo er den Hebel anzusetzen hat.

Da bekanntlich der Anfänger im Lehrfache die Neigung zeigt, bei Beobachtung des Musterlehrers auf Einzelnes und Unwesentliches zu merken und daran haften zu bleiben, erweisen sich die nachfolgenden Besprechungen der Musterlektionen, in denen die Kandidaten auf das Wichtige und Wesentliche aufmerksam gemacht werden, als notwendig. In dieser Nachbesprechung können sie über Zweck und Bedeutung jeder Phase des Unterrichtsverfahrens belehrt und über die in der Musterlektion angewandten Kunstgriffe aufgeklärt werden. Empfehlenswert ist es, in der ersten Zeit den Zöglingen schon vor der Musterlektion zu sagen, worauf es in ihr hauptsächlich ankommen wird und worauf sie deshalb ihre Aufmerksamkeit besonders richten sollen. Bezüglich der Gymnasialseminare empfehlen einige Pädagogen, so z. B. Schiller, den Kandidaten zuerst Musterlektionen in der Volksschule vorzuführen, „weil die Technik des Volksschulunterrichts höher entwickelt ist und die grundlegenden Formen deutlicher durchscheinen läßt als das Verfahren an höheren Lehranstalten“ und weil es für die Bildung des jungen Lehrers bedeutsam ist, sich davon zu überzeugen, daß es nur eine Unterrichts- und Erziehungskunst gibt.

Unterrichtsbeispiele, als Muster dargeboten, finden sich auch in Fachzeitschriften und in methodischen Handbüchern. Sie haben in allen jenen Fällen eine Berechtigung, in denen sie wirklich Mustergültiges bieten.

Gegen die Darstellung ganzer Unterrichtsfächer, z. B. der Naturgeschichte, in ausgeführten Lektionen werden immer wieder gewichtige Bedenken erhoben, indem die Verleitung zur Schablonenarbeit, zu

mechanischer Nachahmung als naheliegend hervorgehoben wird.

Nachstehend sollen einige Werke angeführt werden, in denen Musterlektionen, Lehrproben und Lehrgänge enthalten sind. *a*) Für den Unterricht in der deutschen Sprache: Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen, Leipzig. — Dietlein, Frick, Gaudig und Polack, Aus deutschen Lehrbüchern, Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. 5 Bde. Leipzig. — Polack F. und P., Ein Führer durchs Lesebuch. 2 Teile. Leipzig. — Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur, vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken. 3 Teile. Leipzig. — Frisch, Einführung in das Lesebuch. Eine Anleitung zur allseitigen unterrichtlichen Behandlung deutscher Lesestücke 4 Bde. Wien. — *b*) Aus der Weltgeschichte: Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte. Leipzig 1900. — Polack F., Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. Leipzig 1901. — *c*) Für den Unterricht in der Naturkunde: Schmeil, Lehrbuch der Zoologie und Botanik. Leipzig. — Blochmann, Luft, Wasser, Licht und Wärme. Leipzig. — Kraepelin, Naturstudien im Hause. — Kraepelin, Naturstudien im Garten. — Kraepelin, Naturstudien in Wald und Flur. — Peters, Bilder aus der Mineralogie u. Geologie. Kiel 1898. — Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. Leipzig 1897. — *d*) Für den Unterricht in der Geographie: Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht. Leipzig 1898. — Ratzel, Die Erde in 24 gemeinverständlichen Vorträgen über allgemeine Erdkunde. Stuttgart. — Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geographie. Hannover. — *e*) Für den Unterricht im Zeichnen: Lukas und Ullmann, Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen. Dresden. — Seemanns kulturhistorische Bilderbogen. Leipzig. — Wunderlich, Illustrierter Grundriß der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im freien Zeichnen. Stuttgart. — Für sämtliche Unterrichtsgegenstände: Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, 8 Bde. Leipzig. — Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Halle, 13 Jahrgänge. — Vgl. auch die unter d. Art. „Lehrgang" angeführte Literatur!

Linz. *Wilh. Zenz.*

Musterschulen (Normalschulen), Schulen, in denen die künftigen Lehrer durch Anschauung und Übung sich für das Lehramt vorbereiten. Schon Herzog Ernst der Fromme (1640—1675) forderte von den besten Lehrern des Herzogtums Gotha, die jüngeren Lehrer durch einen mustergültigen Unterricht heranzubilden. Friedrich Eberhard von Rochow (1734—1805) gründete im Vereine mit dem tüchtigen Lehrer Bruns zu Reckan eine Musterschule, „die für lange Zeit eine strahlende Leuchte für das gesamte deutsche Volksschulwesen war."

Abt Ignaz von Felbiger bezeichnete mehrere Schulen in Schlesien als Musterschulen.

Am 2. Jänner 1771 wurde im Kurhause zu St. Stefan in Wien die dreiklassige Normalschule eröffnet und in den folgenden Jahren wurden die Hauptstädte der einzelnen Provinzen Österreichs mit derartigen Normalinstituten bedacht. Im § 19 der von Felbiger ausgearbeiteten und von der Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1774 sanktionierten „Allgemeinen Schulordnung" wurde die Erwartung ausgesprochen, daß mit Beginn des Jahres 1775 in allen Erbländern in den Hauptstädten die Normalschule und auch sonst einige Hauptschulen vorschriftsmäßig eingerichtet seien und auch die „Abrichtung" von Schulleuten für die neue Ära an den Normalmusterschulen beginne.

Die Normalschulen umfaßten zwei, drei oder auch vier Klassen. Auf Grund der Allerhöchsten Verordnung vom 6. September 1776 trat das „verbesserte Verzeichnis der Lehrgegenstände, welche künftig in jeder der vier Klassen der Normal- und Hauptschulen zu lehren sind", in Kraft.

Die lateinische Sprache wurde ursprünglich in der vierten Klasse gelehrt, wie im Sinne der „Allgemeinen Schulordnung" darin eine Anleitung gegeben werden sollte, „so wie solche, denen kann nötig sein, welche in die lateinische Schule übergehen oder Apotheker und Wundärzte u. dgl. werden oder mit der Feder ihr Brot gewinnen wollen."

Später wurden die Anfangsgründe der lateinischen Sprache bereits (im 2. Semester) in der dritten Klasse gelehrt.

Normalschulen entstanden in der Folge auch in der Schweiz, in Frankreich u. s. w. Gegenwärtig sind sie jedoch zumeist durch die wohlorganisierten Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (Seminare) ersetzt, bezw. als Übungsschulen (siehe d. Art. „Übungsschulen") in diese Anstalten eingegliedert.

In Frankreich und Belgien ist man bis heute der ursprünglichen Bezeichnung treu geblieben; dort bestehen Écoles normales für Volksschullehrer und Mittelschullehrer.

Linz. *W. Zenz.*

Mutter. „Alles, was das Kind an Leib und Seele gedeihen machen soll, geht, wie es innerlich vom Kinde selbst ausgeht, äußerlich von Vater- und Muttersorgfalt aus, hängt durch tausend Berührungspunkte mit ihr zusammen."

Mit diesen Worten kennzeichnet Pestalozzi in seiner bis heute noch unübertroffenen Liebe und Sorgfalt für das heranwachsende Geschlecht die Weite und Tiefe der Aufgabe der Mutter als Hüterin, Pflegerin und Führerin des Menschen in seiner Entwicklungszeit.

Was unsere hervorragendsten Pädagogen als Erziehungszweck angeben, die Ausbildung der gesamten körperlichen und geistigen Kräfte, in harmonischem Gleichgewichte und naturgemäß entwickelt, ist im höchsten Sinne Aufgabe der Mutter.

Sie wird sich also über das Erziehungsideal klar werden müssen, um in jedem Augenblicke ihres Lebens ihr Ziel mit deutlichem Bewußtsein vor Augen zu haben. In jedem Augenblicke. Das will sagen, daß die Mutter ihr Bildungswerk nicht in einzelnen Abschnitten ihres Lebens durchführt, sondern daß sie es unausgesetzt durchlebt, wie sie beständig atmet. Ihre ganze Persönlichkeit, ihr ganzes Denken, Fühlen und Handeln ist eins mit ihrer Lebensarbeit. Es gilt von der Mutter dasselbe, was Linde in seiner „Persönlichkeitspädagogik" vom Lehrer verlangt: die Mutter sei ein Charakter, eine ausgebildete Persönlichkeit von eingreifendem Einflusse auf ihre Umgebung, vor allem auf das bildungsbedürftigste Element in ihrem Hause, auf die Kinder.

Schwer erfüllbar ist die der Mutter gestellte Aufgabe; darum klagt Rousseau über die Mütter, welche nicht fähig sind, in ihrer Lebensaufgabe aufzugehen; darum wendet sich Pestalozzi an die Opferwilligkeit der Mütter, in seiner optimistischen Art voraussetzend, daß er nicht vergebens anpoche. Es ist richtig, wenn Pestalozzi von einem Opfer spricht. Das größte Opfer, das ein Mensch bringen kann, ist das Aufgeben seiner persönlichen Strebungen. Die Mutter muß ein solcher Mensch sein. Ihre eigenen Strebungen geraten häufig in Konflikt mit einem Äußerlichen und dieses Äußerliche sind die körperlichen und geistigen Bedürfnisse ihrer Kinder. Daß die unverdorbene Mutter dieses Opfer zu bringen fähig ist, viel mehr als der Vater, der seine eigene Individualität kraftvoll und unbekümmert auslebt, liegt offenbar nicht zum mindesten in der tierischen Natur des Menschen begründet. Ein Blick auf das Werden und Vergehen in der organischen Natur zeigt überall die Sorge des hervorbringenden Individuums für das Geborene und fast immer mit Hingabe der eigenen Existenz, die in manchen tieferen Lebensformen der Tier- und Pflanzenwelt einer vollständigen Vernichtung des Mutterwesens gleichkommt.

Schon vor der Geburt des Kindes beginnt die Sorge für dasselbe. In dessen Erwartung wird sich die Mutter manche Rücksicht, die oft Entbehrungen gleicht, auferlegen, manche Sorgfalt beobachten müssen. Sie wird aber weit entfernt davon sein, sich als krank zu betrachten, sondern sie wird ihren Zustand als Zeichen von Kraft und Gesundheit ansehen und sich einer einfachen, natürlichen, tätigen Lebensweise befleißen. Allerdings wird sie nicht versäumen, den Rat des Arztes heranzuziehen, der ihr hygienische Winke geben wird, wodurch sie vor manchem Fehler oder Irrtum bewahrt bleiben wird, der ihr oder dem erwarteten Kinde schaden könnte.

Die Erziehung beginnt im Säuglingsalter, man kann sagen, vom ersten Lebenstage an. Zunächst wird es sich darum handeln, allen Bedürfnissen des Kindes zu genügen, die sich auf Ernährung und Rein-

lichkeit beziehen. In diesem anfänglichen Stadium läßt sich bei gesunden Kindern durch Regelmäßigkeit im Verabreichen der Nahrung, durch peinliche Reinlichkeit, durch vernünftige, nicht beengende, die Bewegung hemmende Kleidung, durch angemessene Ventilation der Wohnräume, durch Beachtung der Beleuchtung viel erreichen. Ist alles beachtet, was ein Säugling zu seinem Wohlbefinden beanspruchen kann, so wird man nicht leicht in die Versuchung kommen, durch Nachgiebigkeit beim Schreien des kleinen Kindes den bereits sich entwickelnden Willen zum tyrannischen Eigensinn zu steigern, der gerade im zartesten Kindesalter einer gewissen Schwäche gegenüber sich geltend zu machen weiß. Dies vorausgesetzt, daß das Kind gesund sei. Bei eintretender Erkrankung, die sich sofort der Mutter, der Pflegerin durch verändertes Wesen des Kindes zu erkennen gibt, steht die Sache anders und es beginnt dann die Aufgabe des Arztes, den die besorgte Mutter so rasch als möglich zu Rate zieht, bevor sie, selbst unkundig, eingreift oder ebenso unkundigen, aber dreist auftretenden Hilfskräften das Eingreifen gestattet.

Schon in den ersten Monaten seines Lebens zeigt das Kind das Erwachen des Geistes. Es zeigen sich die ersten Zeichen von Erkennen und Unterscheiden der Dinge und der Personen, die ersten Willensäußerungen durch Greifen, Abwehren, Festhalten und endlich die ersten Lautbildungen. In diesem Stadium kann sich die gewissenhafte Mutter kaum genug tun im Besorgen, im Beobachten und im Fördern. Jeder Tag bringt ihr und dem Kinde neues Leben und im zweiten Lebensjahre schon treten die größten Ansprüche an die Mutter heran, nicht allein Pflegerin und Hüterin sondern auch Erzieherin und Lehrerin ihres Kindes zu werden.

Es kommt vor, daß einfache Frauen ohne alle Kenntnisse und ohne grüblerisches Nachdenken ihren Kindern gegenüber den richtigen Weg der Erziehung wandeln, nur geführt durch ihr reges Pflichtbewußtsein, durch klaren Verstand, durch ihre reine Sittenstrenge und durch die Tiefe ihres Gemütes. Solche Frauen sind als Mütter die Verkörperung des Altruismus. Ein solches Idealbild einer Mutter hat Pestalozzi in seiner Gertrud aufgestellt. Es kann nicht genug betont werden, daß der Roman „Gertrud und Lienhart", so überholt auch manche darin geschilderten sozialen Verhältnisse sind, so weitwendig auch manches Detail vorgebracht wird, eine fortwährend fließende Quelle reiner Begeisterung für die hohe Würde und die lautere, zielbewußte Hingebung einer Mutter ist. „Lienhart und Gertrud" soll viel gelesen und viel beachtet werden. Es kann nicht geleugnet werden, daß unsere Zeit und völlig geänderte Lebensverhältnisse die Aufgabe der Gertrud weitaus modifiziert hätten. Was aber jeder Mutter zu gute kommt, die zielbewußte Erziehung der Kinder zur Humanität, zum Fleiße, zur echten Frömmigkeit, zur Heiterkeit und damit zum Glück, das soll jede Mutter selbst sich von Pestalozzi sagen lassen, der unübertroffen in seiner Tiefe und Reinheit des Gemütes vor allen Erziehern steht. Pestalozzi legt seiner Gertrud die Worte in den Mund: „Gesagt hat mirs niemand; ich habe bloß die Kinder lieb". Die „Liebe" zu den Kindern ist also nach Pestalozzi der Schlüssel zu richtigem Vorgehen. Allerdings meint er die werktätige Liebe und nicht die egoistische Liebe, die im Kinde ein angenehmes Objekt des Spieles und der Liebkosungen sieht.

Nun wissen wir aber alle, daß nicht jede Frau eine „Gertrud" ist, wenn wir auch in jeder die Anlage zur „Gertrud" voraussetzen wollen. Nicht jeder Frau ist ein so eng begrenzter Wirkungskreis zugemessen, und je mehr Komplikationen es im Leben gibt, desto schwieriger gestaltet sich die Durchführung der wahrlich nicht leicht zu nehmenden Mutterpflichten. Daher tut die gebildete Mutter gut, sich auch von anderen etwas sagen zu lassen und Belehrung zu suchen über die Pflege des Kindes, über die Entwicklung der Kindesseele, über die Art, das Kind im Fragealter zu behandeln, wie sie es mit seiner nächsten Umgebung bekannt machen, wie sie die Geistestätigkeit, die sich im Spiel äußert, überwachen und lenken soll. Sie suche die Anhaltspunkte, wie sie das Gemütsleben vertiefen, wie sie dem Charakter seine Richtung geben könne.

Sie wird ihre Kinder in ihrer Lernzeit, im schulpflichtigen Alter anregen und behüten, sie nach ihren Fähigkeiten zu beurteilen trachten und sich mit der Schule

in Verbindung setzen. Sie wird durch eigenes Beispiel die wirtschaftliche Erziehung ihrer Kinder leiten. Sie wird die Individualität im einzelnen und auch nach Alter und Geschlecht zu unterscheiden und zu würdigen wissen, „sie lehret die Mädchen und wehret den Knaben.“ Sie wird den Geist ihres Hauses zu heben und zu bereichern suchen, damit die heranwachsenden Knaben und Mädchen in der Familie selbst die Grundlage zur Betätigung ihres Willens unserem Sittlichkeitsideal entsprechend haben und zeitlebens behalten. „Es ist darum gar kein seltener Fall, daß der Mensch dahin gebracht werde, in seinem Tun und Lassen ideell die Familie mitzunehmen“ (Dr. Jul. Baumann).

So hoch nun der in der Familie herrschende Geist als mächtiger Erziehungsfaktor zu schätzen ist, ebenso hoch steht die Pflicht der Mutter, die Familie zu einem Schatz von Bildung und Tüchtigkeit zu machen. Körperliche und geistige Gesundheit, soziale Tugenden, Reinheit des Charaktes, Kenntnisse: alles das wurzelt im Familienleben und dieses wieder ist das geistige Erzeugnis der Mutter. Im Familienleben spiegelt sich ihr Geist; frei und selbständig wirkt er. „Der wahre Mensch hat Gesetz und Regel des rechten Tuns in sich“ (Diesterweg). Derselbe Pädagog sagt von der Frau: „Die Frau hat sich die rechte Stellung selbst zu geben. Dies fordern wir von ihr.“ Dasselbe gilt von der Frau als Mutter. Die größte Freiheit ist ihr in der Enge der Familie gegeben, denn sie wirkt und schafft mit ihrem eigenen Selbst. Und darum ist auch die Wirkung so eingreifend und mächtig, daß das Kind, zum Mann, zur Frau herangereift, immer noch unter dieser Wirkung steht und sie weiter fortpflanzt. „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.“ Dieses Sprichwort beweist, daß dieser Gedanke im Volksbewußtsein besteht und daß die Erfahrung seine Wahrheit bestätigt.

Diese eingreifende Wirkung wird aber sowohl im edlen als auch im entgegengesetzten Sinne ausgeübt werden. Die menschliche Natur hat ihre Mängel. Dem Ideal der Mutter nahe zu kommen, ist schon ein großer Vorzug. Die einzelnen Individualitäten entfernen sich gradweise von ihm und die Reihe derselben endigt mit dem Schreckbild der unnatürlichen Mütter, die in ihrem Kind eine Schädigung und Beeinträchtigung ihrer eigenen Existenz empfinden und es, wie es die Kriminalfälle der Neuzeit zeigen, dem Tode in mehr oder minder grausamer Weise überliefern. In diese Reihe gehört auch die unglückliche Mutter, welche, aus der Gesellschaft gestoßen oder in physischer Not, in Verzweiflung den Naturgesetzen Hohn spricht und zur Mörderin ihres Kindes wird. In diese Reihe gehört aber auch die leichtsinnige, die oberflächliche Frau, die einer Vertiefung in ihre Lebensaufgabe nicht fähig ist, die ein bestimmtes Ziel ihrer Tätigkeit geistig zu erfassen nicht im stande ist. Ihr Egoismus ordnet sich einem höheren Zweck nicht unter und von diesen Frauen spricht Rousseau in seinem Emil. Diese klagt er mit Recht gröblicher Pflichtverletzung an. Er wendet sich in seinen Anklagen nicht an die Verbrecherin, sondern an die unbescholten dastehende Dame der Gesellschaft, deren Seelenleben und Innerlichkeit in dem hohlen Treiben der geselligen Kreise so verkümmert, daß ihr weder Zeit noch Gemütsruhe noch physische Kraft bleibt, um sich in die Pflichten der Hüterin des Familienlebens ernsthaft zu vertiefen.

Solche Frauen sind ebenso zahlreich vertreten wie die gewissenhaften Mütter. Sie schädigen die Erziehung der Jugend im allgemeinen mehr als die vereinzelt vorkommende Verbrecherin. Ihr Einfluß reicht über Generationen, denn nichts ist in der Erziehung wirksamer als das Beispiel, das vorgelebt wird. In der überkommenen Tradition lebt die Tochter und erzieht ihre Nachkommen in demselben Sinne.

Solchen Frauen werden von den pädagogischen Schriftstellern ernsthafte Vorwürfe gemacht, wohl mit wenig Erfolg, da ihre eindringlichen Mahnungen selten an die Adresse gelangen, an die sie gerichtet sind. Aus dieser Tatsache ergibt sich der Wunsch, den Erziehungsgrundsätzen unserer hervorragenden Pädagogen weitere Verbreitung zu verschaffen und für die Lektüre ihrer Werke ein größeres Publikum zu gewinnen. Ein angemessenes Mittel ist unsere Tagesliteratur, die, wenn auch in beschränktem Maße, ihre Spalten Erziehungsfragen öffnet. Allein hier fehlt der einheitliche, leitende Gedanke. Einzelne Beiträge sind dem Zufall, der Tagesströmung überlassen. Eine eingreifendere Ver-

breitung gesunder Gedanken über die Erziehung ließe sich erwarten, wenn die Forderung durchdränge, höheren Jahrgängen der Mädchenschulen pädagogische Fortbildungskurse anzuschließen. In diesen sollte die reifere weibliche Jugend mit den Erziehungswissenschaften bekannt gemacht werden: Logik, Psychologie, die Hygiene der Kinderstube, der Familie wären zu lehren. Die Schriften unserer Pädagogischen Klassiker sollten gelesen werden und durch sie sollte Begeisterung für den Beruf der Mutter erweckt werden. Mancher Erziehungsfrage wird in solchen Kursen nähergetreten werden. Es ist hier der Ort, unter den mannigfachen eine herauszugreifen, die in jüngster Zeit viel unnötigen Staub aufgewirbelt hat: die Frage der sexuellen Aufklärung. Diese Frage gehört unbedingt in die Sphäre der Mutter, der Familie und nicht in die der öffentlichen Belehrung. Wie die Mutter, ist auch der Vater berufen, dem Sohne gegenüber dem aufklärenden Worte ein warnendes beizufügen und den Willen des Jünglings so zu lenken, daß er darin „das starke Motiv zur sittlichen Regelung natürlicher Triebe" finde (Dr. Julius Baumann).

Wenn die oben erwähnten Fortbildungskurse den Töchtern der oberen und mittleren Stände Gelegenheit geben, sich auf ihre künftige Aufgabe als Mutter vorzubereiten, so darf nicht übersehen werden, daß, wie unsere sozialen Verhältnisse und besonders die Schulverhältnisse jetzt liegen, die Mädchen aus den breiteren Volksschichten kaum die Möglichkeit haben, sich die für die Mutter nötige Bildung anzueignen und die Wichtigkeit und Verantwortlichkeit der Aufgabe der Mutter im Gemüt zu erfassen.

Dieser Umstand ist aber ein Mangel unserer Volkserziehung. Mit der Bildung der Mutter steigt die Bildung der Familie und mit dieser das Volkswohl. Darum soll die Erziehung der Mütter eine wichtige öffentliche Angelegenheit sein.

Literatur: Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. — Preyer, Die Seele des Kindes. — Fröbel, Pädag. Schriften. — Pestalozzi, Lienhart und Gertrud. — Baumann Julius, Über Willens- u. Charakterbildung. — Kraepelin Emil, Über geistige Arbeit. — Linde Ernst, Persönlichkeitspädagogik. — Goerth, Erziehung und Ausbildung der Mädchen. — Matthias Adolf, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? — Lehmann Rudolf, Erziehung und Erzieher. — Rousseau, Emil. — Jean Paul, Levana. — Altenberg Oskar, Praktische Fragen des psychologischen Beobachtens. — Vgl. auch die Art. dieses Handbuches: „Frauenbildung" und „Mädchenerziehung".

Linz. *Julia Pulitzer.*

Myopie s. d. Art. Kurzsichtigkeit.

Mythologie. Die Mythologie sammelt, vergleicht und deutet die Mythen der Völker. Mythos heißt im allgemeinen soviel als Erzählung; im besonderen aber begreift man unter Mythen solche Erzählungen, die sich auf die Entstehung der Welt, auf Götter und göttliche Wesen, auf das Verhältnis des Menschen zu ihnen und auf die Schicksale der menschlichen Seele nach dem Tode beziehen. Die Mythen sind mit den Sagen verwandt; doch sind diese weniger religiösen Inhalts, sondern durch geschichtliche Ereignisse, wie die Wanderungen, die Gründung und den Untergang der Staaten veranlaßt. Die Mythologie eines Volkes gewährt den treuesten Spiegel seiner Religion: sie ist in ihrer vollkommensten Ausbildung das Erzeugnis dichterischer Schöpferkraft, mit der die Geistesbegabteren eines Volkes seinen einfachen Glauben allmählich phantasievoll auszugestalten wußten. Denn der Naturmensch sieht in den Vorgängen der Natur am Himmel und auf der Erde, im Werden und Vergehen, in Geburt und Tod, in Sturm und Wetter, in der versengenden Dürre und dem befruchtenden Regen nicht das Walten von Naturkräften, von Wärme, Schwerkraft, chemischen Gesetzen, sondern er betrachtet als ihre Urheber ihm ähnliche, willensbegabte Persönlichkeiten, die er sich mit überlegener Macht, mit tiefer Einsicht ausgestattet denkt. Der Mensch beseelt und personifiziert die Naturkräfte; sie werden ihm, da er sich von ihnen abhängig fühlt, zu Dämonen oder Gottheiten. Einen nicht minder reichen Inhalt als durch die Götter und ihr Wirken erhält die Mythologie aus dem Seelenglauben und der Seelenverehrung der Völker. Er ist durch Tod und Traum hervorgerufen; denn verglich der Mensch den toten mit dem lebenden Leibe,

so mochte er äußerlich nur einen geringen Unterschied wahrnehmen und zur Annahme eines unsichtbaren Etwas, der Seele, geführt werden, die das Leben bedingte. Zur Vorstellung einer Seele brachte auch der Traum, in dem der Mensch häufig, während er in Wahrheit den Ort nicht veränderte, weite Wanderungen unternommen zu haben vermeinte. Nach dem Glauben der Völker nehmen die Seelen der Verstorbenen verschiedene Formen an und werden wohl auch in Tierleibern wirksam (Seelenwanderung). Sie genießen eine Verehrung, die sich von der der Götter oft nur wenig unterscheidet und zum Ahnenkult wird.

Die Götter sind dem Menschen freundlich oder feindlich gesinnt. Sie fördern seine Zwecke durch Licht und Wärme, befruchtenden Regen, freigebig spendende Ackererde; sie drohen ihm durch schwere Wetter, Überflutungen, Stürme und vernichten die Ernten durch anhaltende Trockenheit. Durch Opfer und Gebet suchen die Menschen die Gunst der Götter zu gewinnen, ihren Zorn abzuwenden. „In seinen Göttern malet sich der Mensch“. Kriegerische Völker verehren vornehmlich Götter, die des Krieges kundig sind und sie zu Sieg und Ruhm führen. Wo das Gedeihen der Feldfrüchte und Herden der wichtigste Gegenstand der Sorge eines Volkes ist, da rauchen die Opfer besonders dem Sonnengotte und den Gottheiten, die den Kreislauf der Jahreszeiten und Wind und Wetter beherrschen. Die Götter semitischer Völker sind ernst und düster, der Melkart der Phönizier verlangt Menschenopfer. Der Grieche denkt sich seine Götter heiter, dem Lebensgenusse, aber auch fröhlicher, Ruhm bringender Arbeit ergeben. Die indischen Gottheiten werden maßlos, wie es die Natur ihres Landes in ihren Formen ist, mit drei Köpfen und mehrfachen Gliedmaßen dargestellt. Aber auch die Götter eines und desselben Volkes erscheinen in Gegenden, die sich klimatisch unterscheiden, in veränderter Auffassung: Zeus wird in dem regenreichen Dodona in Epirus als Gott des Gewitters und Regens verehrt, während er den Bewohnern des trockenen Attika als Gott der Dürre erschien. Diese verehrten deshalb die Athena, weil sie sich diese als Bringerin des Regens dachten. Noch mehr als nach Landschaften wechselt die Auffassung der Götter in der zeitlichen Entwicklung. In der ältesten Zeit sind sie fast durchaus Personifikationen von Naturerscheinungen, später werden sie zu Urhebern und Schützern sittlicher Mächte. Zeus wird aus einem Licht- und Himmelsgotte der Beschützer der Staatsordnung, Pallas Athene wird aus der Göttin, die den Blitz in die Wolken schwingt, um sie ihrer Wasserschätze zu berauben, die Göttin, die das Spinnen und Weben erfindet, die Städtegründerin, die Göttin einer weisen Kriegführung und zuletzt die Göttin der Weisheit überhaupt.

Die Mythologie gehört in den Unterricht; denn sie ist der bedeutsamste Teil der Kulturgeschichte. Aber sie will deshalb in Verbindung mit dieser und nicht als ein selbständiger Gegenstand gelehrt sein, der des rechten Zusammenhanges mit anderen Fächern entbehrt. Die Mythologie ist deswegen als ein selbständiger Unterrichtsgegenstand, wie sie etwa bis in die Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts namentlich an gehobenen Mädchenschulen lehrplanmäßig bestand, fast durchwegs aufgelassen und der Geschichte oder Literaturgeschichte eingefügt worden.

Die reichste und durch poetische Schönheit ausgezeichnete Mythologie hat das griechische Volk geschaffen. Ihre Gestalten und Geschichten lieferten der darstellenden Kunst volkstümliche und wirksame Stoffe. Geräte und Gefäße, die Tempel und die profanen Gebäude wurden mit mythologischen Gebilden geschmückt. So bedeutend und bahnbrechend waren gerade die künstlerischen Schöpfungen, deren Grundgedanken der griechischen Mythologie entlehnt wurden, daß sie noch heute in unserer Plastik, Malerei und Architektur in der Symbolik verwertet werden. Auf Parlamentsgebäuden und Museen prangt das Bild der Pallas Athene, — Apollo und die Musen, Äskulap mit der Schlange, Amor und Psyche, die Themis, der Flügel des Hermes auf Bleistiften, die Karyatiden und vieles andere bezeugen, wie die griechische Mythologie zum Gemeingute der gesamten gebildeten Menschheit geworden ist. Nicht minder aber ist unsere Dichtkunst von ihr stark durchsetzt. Es bedarf nur einer Erinnerung an die Blütezeit unserer Literatur, an Goethes Iphigenie und an zahlreiche kleinere seiner Dichtungen, an Schillers Gedichte, wie die

Götter Griechenlands, das Eleusische Fest, den Spaziergang.

In der Barockzeit gehörte die Fähigkeit, mythologische Beziehungen mehr oder minder passend in der geselligen Wechselrede fleißig spielen zu lassen, zum Rüstzeug eines Gebildeten und viele dem Griechischen entstammende Redensarten haben das Bürgerrecht in der deutschen Sprache erworben. Man denke nur an folgende: Homerisches Gelächter, Eulen nach Athen tragen, sich in Morpheus Armen befinden.

Die reichsten Quellen der griechischen Mythologie sind Homer und Hesiod. Homer zeigt uns die Götter in ihren Beziehungen zu den Menschen, wie sie in die Handlung des Gedichtes unmittelbar eingreifen, dem einen ihre Gunst schenken, den anderen mit ihrer Mißgunst verfolgen. Hesiod versuchte in seiner Theogonie, die mannigfachen Göttersagen Griechenlands in Übereinstimmung zu bringen, und erzählt die Mythen von der Entstehung der Welt und der Götter und von ihrer Verwandtschaft. Auch die Lyriker verwerten mit Vorliebe mythologische Stoffe. Im Unterricht wird die Mythologie am zweckmäßigsten im Anschlusse an die Lektüre behandelt. Aus Herodot und Homer und für die Römer aus Livius, Ovid und Vergil lernt der Schüler das Walten der Götter kennen, deren Eigenschaften und deren Wirksamkeit in einem übersichtlichen Bilde, in dem die moralischen Anschauungen der alten Völker nicht fehlen sollten, am Schlusse eines Unterrichtsganzen zusammengeschlossen werden mögen. In Schulen ohne Latein und Griechisch geben die olympischen Spiele, das Orakel von Delphi, die Regierung des Pisistratus, namentlich aber das Zeitalter des Perikles zu wichtigen mythologischen Erörterungen häufigen und ungesuchten Anlaß. Deutsche Dichtungen, namentlich Schiller und Geibel (z. B. dessen „Klassisches Liederbuch“) sollten dabei recht fleißig herangezogen werden. Die Römer haben sich allmählich die Religion der Griechen angeeignet und ihren Nationalgottheiten griechische Namen beigelegt.

Die schulmäßige Behandlung der deutschen Mythologie bereitet einige Schwierigkeiten. Vor allem ist dabei zwischen der nordischen und der deutschen Göttersage zu unterscheiden. Die nordische Mythologie ist uns in der Edda überliefert, deren Lieder im 13. Jahrhundert gesammelt worden sind. Wenn darin auch deutsche, und zwar fränkische Stoffe, die vom Rhein im 6. Jahrhundert bis ins 10. Jahrhundert nach Norden wanderten, zum Teil Aufnahme gefunden haben und deshalb mit der Einfügung der Edda-Sagen in den Unterricht nur „ein in Vorzeiten dem Norden geliehenes deutsches Gut“ (Schullerus) wieder in Besitz genommen würde, so sprechen doch gewichtige Gründe gegen ihre Behandlung in der deutschen Schule. Denn sie sind nicht ein Spiegelbild deutscher Religionsformen, sondern ein Erzeugnis skandinavischer Skalden, die die Volksüberlieferung zu einer Kunstdichtung ausgestalteten. Zudem zeigen sich die Götterlieder von christlichen Anschauungen bereits vielfach durchsetzt und sind in einer Übersetzung kaum so wiederzugeben, daß sie leicht aufgefaßt werden könnten. Selbst das schönste und großartigste Eddalied, die Völuspa, eignet sich für den Unterricht nicht; denn es entbehrt der Anschaulichkeit und Klarheit und setzt zudem sehr viel als bekannt voraus. Anders als mit den Götter- verhält es sich mit den Heldenliedern der Edda, den Sigurd- und Helgiliedern, den nordischen Sagen von Eigil und Wieland dem Schmied. Diese sind uns wieder vertraut geworden und mit deutschnationalen Zügen so reich ausgestattet, daß sie der Jugend nicht vorenthalten werden sollten. Sie schließen sich leicht der Behandlung des Nibelungenliedes (der Nibelungensage) an und können der häuslichen Lesung zugewiesen werden, wozu Osterwalds Erzählungen aus der alten deutschen Welt (3 Bände, Halle, Waisenhaus) bestens empfohlen seien. Dagegen sind die altnordischen Götter in nationaler Hinsicht ziemlich farblos. Das Bedenken, das die sittlichen Gebrechen der Götter, ihre Roheit, Treulosigkeit und Goldgier erregen, könnte wohl dadurch beseitigt werden, daß man die Götter zuerst nach ihren erhabenen und schönen Eigenschaften zeigte und dann erst darlegte, wie wenig der Glaube an sie wegen ihrer sittlichen Unvollkommenheit befriedigen konnte und wie er dem Christentum den Weg bereiten mußte. (Vgl. Dr. O. Frick, Über ein germanisches Sagen- und Märchenbuch, Lehrproben und Lehrgänge, 1891, S. 39 ff.). In die deutsche Schule aber gehört nicht die nordische, sondern die deutsche Mythologie. Sie

muß von dem Volksglauben, den abergläubischen Vorstellungen und Bräuchen der Gegenwart ausgehen. „Sie sind nicht als die verblaßten Reste alter hochentwickelter Mythen und Mythensysteme anzusehen. Es sind vielmehr im großen Ganzen dieselben Vorstellungen, die der Masse des Volkes auch in alter Zeit zu eigen gewesen sind — gleiche Ursachen haben jetzt wie damals gleiche Wirkung erzielt — und aus denen sich in alter Zeit in den höheren Kreisen der Völker, unter Mitwirkung der Geistesbegabteren unter dem Volke die bekannten höheren Mythengebilde entwickelten“ (Dr. Adolf Schullerus, Die deutsche Mythologie in der Erziehungsschule, S. 13). „Die deutsche Mythologie ist deshalb im Schulunterricht auf diesem Volksglauben der Gegenwart aufzubauen, damit einerseits dieser (als Aberglaube) seinen nachteiligen Einfluß verliere, anderseits das Bewußtsein des Schülers durch die Erkenntnis eines der bedeutendsten Züge des germanischen Altertums, des Götterglaubens, in nationalem Geiste gestärkt werde“ (Schullerus, a. a. O. S. 15). Die höhere Schule wird auch an die Kunstschöpfungen R. Wagners und W. Jordans anknüpfen können. Eine vorzügliche methodische Behandlung der deutschen Mythologie gibt Adolf Bär im I. Teil des Methodischen Handbuches der deutschen Geschichte (Gotha, 1905) S. 153 bis 214. „Der Lehrer“, so mahnt Bär, (S. 153), „zeige mit Hermann (deutsche Mythologie), was in den Märchen und Sagen, mit Wuttke (der deutsche Volksaberglaube der Gegenwart) und E. H. Meyer (Germanische Mythologie), was in Glauben und Brauch des Volkes, mit Rochholz (Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel) und Böhme (Kinderlied und Kinderspiel), was in Kinderlied und Kinderspiel, mit Rudolf Hildebrand und Lyon, was in Worten und Wendungen unserer Sprache von dem ältesten Glauben unserer Vorfahren noch lebt. Die Beispiele dafür müssen möglichst aus der Heimat gewählt werden, damit der Unterricht heimatlichen Charakter empfange.“ „Die deutsche Mythologie ist Gegenstand des Unterrichts in Geschichte und Deutsch. Im Anschlusse an die Lektüre der Märchen (z. B. Frau Holle, Dornröschen), der Sagen (Barbarossa, Frau Hütt) und Dichtungen (das Riesenspielzeug, Erlkönig) wird der deutsche Unterricht bereits eine große Zahl mythologischer Vorstellungen übermittelt und geklärt haben, ehe der Geschichtsunterricht die deutsche Mythologie im Gange der deutschen Geschichte darstellt.“

Literatur: Tylor, Edm. Die Anfänge der Kultur. Deutsche Ausgabe. 2 Bde. Leipzig 1873. — Lippert, Die Religionen der europäischen Kulturvölker. Berlin 1881. — Gruppe, Die griechischen Kulte und Mythen in ihren Beziehungen zu den orientalischen Religionen. Leipzig 1887. — Steuding, Griechische und römische Götter- und Heldensage, Nr. 27 der Sammlung Göschen. Stuttgart 1892. — Kauffmann, Deutsche Mythologie, Nr. 15 derselben Sammlung. Stuttgart 1893, wo sich auch die Literaturangaben finden. — Hoppe Feodor, Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer. Wien 1897. — Lohmeyer Julius, Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt. Mit Texten von Felix u. Therese Dahn. 2 Serien. Halle 1904.

Wien. *Gust. Rusch.*

N.

Nachahmung ist eine schöpferische Macht im Leben der Völker: sie ist die notwendigste Voraussetzung für die Entstehung der Sitten und der mannigfaltigen Fertigkeiten im Dienste der Lebenserhaltung; nur durch sie setzt sich jeglicher materielle und geistige Fortschritt durch; nur durch sie läßt sich z. B. die Entstehung der Sprache überhaupt erklären und durch sie erlernt auch der einzelne die Sprache seiner Volksgenossen; auf jener Stufe der Kulturentwicklung, auf der sich die Unterschiede sittlicher Bewertung der menschlichen Handlungen geltend machen, zeigt sich die Nachahmung gleich mächtig als Verbreiterin des Guten wie des Bösen; auf dem Felde des politischen Lebens gehört sie zu den Begründern der großen Parteien, deren Theorien oder Schlagworte miteinander im Streite liegen, und hier tritt sie besonders deutlich als Suggestionswirkung auf (s. d. Art. „Suggestion“); die Nachahmung ist es, vermöge welcher die große Menge ihre Lieblinge, die tonangebenden Männer der Politik, des Krieges, des technischen Fortschrittes, der Kunst, der Literatur, der medizinischen Wissenschaften u. s. w. auf das Piedestal eines weithin strahlenden

Ruhmes erhebt (Personenkultus); für einen wichtigen Zweig unseres öffentlichen Kunstlebens, die Schauspielkunst, ist Nachahmung geradezu der Lebensnerv; auf den Gebieten der Kleidung, Wohnung, Ernährung und der sonstigen äußerlichen Lebensführung wird sie zur despotischen Macht der Mode; im Bereiche der Gottesverehrung ist es wieder die Nachahmung, welche im Halbdunkel gotischer Dome die Tausende der Gläubigen mit den Schauern der Andacht erfüllt und zu demutsvoller Unterwerfung unter das Unerforschliche und Unaussprechbare auf die Knie niederzwingt.

Kaum übersehbar ist das Gebiet der Wirkungen der Nachahmung, überall aber macht sich ein und dieselbe Tendenz geltend, nämlich irgend ein fremdes Tun zuerst absichts- und verständnislos, später planmäßig und zweckvoll aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln zu wiederholen. Was anfänglich unter dem blinden Betätigungsdrange physischer oder psychischer Kräfte als bloßes Spiel geübt wird, setzt sich allmählich als bewußtes Tun durch, sei es infolge der Einsicht in die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit des Geübten, mag letztere auch nur in der lobenden Anerkennung der Umgebung liegen, sei es durch die Bequemlichkeit, eigenen Suchens und Nachdenkens überhoben zu sein. In den meisten Fällen aber, auch bei Erwachsenen, bleibt es bei der blinden, gedankenlosen Nachahmung und dieser Umstand ist es, der die Erziehungskunst zwingt, einer so tief wurzelnden Neigung der Menschennatur ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden und nachzusinnen, ob und wie sich dieselbe ihren Zwecken dienstbar machen ließe.

Der Erzieher hat zu bedenken, daß aus dem natürlichen Hange zur Nachahmung sich feste Gewohnheiten entwickeln, diese Gewohnheiten aber seine Absichten nicht nur fördern, sondern auch durchkreuzen können. Es kommt also alles darauf an, der Nachahmungssucht die geeigneten Objekte zu geben, und so ergibt sich von selbst die hohe Wichtigkeit des guten Beispieles für das Gelingen des Erziehungswerkes. Je weniger aber die geeigneten Beispiele für jedes Tun und Lassen dem Kinde als solche aufgedrängt werden, desto wirksamer sind sie. Es bedarf somit großer Umsicht und eines gewissen Taktes, um die jeweilige Umgebung des werdenden Menschen („Umgebung“ im weitesten Sinne genommen) so zu gestalten, daß derselbe nur förderlichen Beispielen begegne. Dieser Zweck aber setzt die Fürsorge voraus, daß böse Beispiele ferngehalten oder doch sofort beseitigt werden. Dieser negative Teil der Erzieherpflicht ist der wichtigere und schwierigere, denn das böse Beispiel hat mächtige Bundesgenossen an den egoistischen Trieben der Kindesseele: es schmeichelt der Bequemlichkeit, der Genußsucht, der Eitelkeit, der Rachsucht u. s. w. Gelingt es während der Jahre, wo Vernunft und Einsicht noch schlummern, auf dem bezeichneten Wege einen Grundstock guter Gewohnheiten zu schaffen, dann kommt es schrittweise immer weniger auf die Ausnützung der Nachahmungssucht an, denn es beginnt die Anleitung des Zöglings, seine Handlungsweise vor und nach der Tat ins Auge zu fassen. Daß er nach der Tat bei sich Einkehr hält, deren Wirkungen prüft sowie auch ihr Verhältnis zu den bereits feststehenden Pflichten, bedeutet so viel, als daß er auf die Stimme des richtenden Gewissens hören lernt. Dieser Zweck aber muß dem höheren Zwecke dienen, daß der Zögling jedesmal schon vor der Willenshandlung mit sich zu Rate gehen lerne.

Die meisten Unterrichtsfächer bieten im Laufe der Jahre ganz ungesucht reiche Gelegenheit, dem Schüler Musterbilder des Verhaltens für alle Lagen des Lebens hinzustellen. Auf den verschiedensten Gebieten menschlicher Tätigkeit treten dem jugendlichen Blicke Heroen der Tapferkeit und Willenskraft, der Geistesstärke und Erfindsamkeit, der poetischen und künstlerischen Produktion, der Selbstlosigkeit und Menschenliebe entgegen, die ohne besonderes Zutun in den jungen Herzen Begeisterung wecken. Daß dieses heilige Feuer nicht allzu bald erlösche, daß es vielmehr das Gemüt warm erhalte gegenüber dem erkältenden Einflusse der banausischen Interessen des Alltags, ist die heilige Aufgabe des Erziehers, die an den tiefsinnigen Dienst der Vestalin erinnert.

Die Erfahrung lehrt, daß der Hang zur Nachahmung sich insbesondere im Gebiete der Sprechweise und der Benehmungsformen kundgibt, und es ist ebenso be-

fremdend als betrübend, daß die Jugend in diesem Betracht mit weit mehr Eifer und Glück das böse Beispiel nachahmt als das gute. Hier muß der Erzieher mit aller Energie zu verhindern suchen, daß sich das Ungeschliffene, Unfeine und Rücksichtslose in Wort und Gebärde festsetze. Junge Leute sehen gerade darin leicht etwas Großes und ergehen sich darin mit allem Behagen. Dieser Gefahr gegenüber muß der Erzieher seinem Zögling beizeiten die notwendige Selbstbeherrschung und Selbstbeobachtung beibringen. Kein Versäumnis rächt sich im späteren Leben so empfindlich, und hat sich einmal formloses, ungeschlachtes Wesen festgesetzt, dann ist es kaum mehr auszurotten.

Zum Schlusse noch ein Wink bezüglich des bei manchen Kindern und jungen Leuten auftretenden Imitationstalentes! Dieses besteht in der hervorragenden Veranlagung für Nachahmung anderer Personen in Wort, Gang, Gesten und besonderen Gewohnheiten. Diese Anlage verrät eine besonders scharfe Beobachtungsgabe und eine besonders hoch entwickelte Herrschaft über die gesamte Muskulatur. Gewiß ist diese auch unter Erwachsenen geschätzte Gabe für die Gesellschafter des Betreffenden ungemein ergötzlich; aber gerade der starke Beifall, den solche Darbietungen finden, ist an sich geeignet, den individuellen Hang noch zu verstärken und die Eitelkeit aufzustacheln. Das sich daraus leicht ergebende Übermaß fordert den Erzieher auf, zurückdämmend zu wirken, um so mehr, als solche Imitationslust in vielen Fällen mit Gemüt- und Lieblosigkeit Hand in Hand geht.

Über die Rolle zu sprechen, welche die Nachahmung im Tierreiche spielt, sei es in der bekannten Erscheinung der Mimicry, welche füglich gar nicht als „Nachahmung" bezeichnet werden sollte, sei es in den Erziehungsmethoden, welche die Muttertiere bei ihren Jungen zur Unterstützung der Instinktäußerungen anwenden, ist hier nicht der Ort. — Eine treffliche Monographie über die Nachahmung und ihre „Bedeutung für Psychologie und Völkerkunde" haben wir von P. Beck (Leipzig 1904), für dessen originelle und tiefgehende Erörterungen jeder Fachmann dankbar sein muß.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Nachhilfestunden s. d. Art. Privatstunden.

Nationalität und nationale Erziehung. Muttersprache. Die Nationalität als natürliche, dauernd angelegte Eigenart des Menschen ist als Blutsgemeinschaft durch gleiche Abstammung eine physische, als Ortsgemeinschaft und Landsmannschaft infolge territorialer Zusammengehörigkeit (Einheit des Vaterlands) und gemeinsamer Schicksale eine geographisch-historische — und endlich als Spracheinheit eine sprachliche oder linguistische. Die physische Nationalität ist der Inbegriff von Menschen, in deren Adern das nämliche Blut fließt, durch eheliche Verbände allerdings mehr oder weniger mit fremden Elementen vermengt. Sie entwickelt sich aus der Familie, welche die engste und innigste Menschengemeinschaft ist als Verwandtschaft und Schwägerschaft, indem sich die Familie allmählich zu der Sippe, dem Geschlecht, dem Stamm, der Rasse erweitert und in eben dieser Folge auch an Innigkeit des Massenzusammenhanges einbüßt. Die physische Nationalität ist keine bloße Fiktion, sie bedeutet eine gewisse Gemeinsamkeit des Angeborenen, worauf Anlage, Körperkonstitution, Naturell und Temperament beruhen. Der nationale Typus, der freilich noch nicht die Nationalität ist, wird den Nachkommen vererbt und arbeitet den Einwirkungen, durch welche diese erzeugt wird, grundlegend vor. — Die geographische Nationalität hat eine ganz andere Grundlage. Die Gemeinschaftlichkeit des Territoriums, über welches eine Mehrheit von Menschen verbreitet ist, bedeutet für sie einen gemeinsamen Kreis sinnlicher Wahrnehmungen, welche in denselben konstanten (räumlichen) Verbindungen zueinander stehen und eine kompakte Basis für das Vorstellungsleben dieser Menschen abgeben. Das territoriale Volkstum äußert sich bei kleinen Territorien als Landsmannschaft, bei größeren als Provinzialismus und geographische Individualität; Steiermark zeichnet sich stark durch seinen Provinzialismus aus; Italien, Tirol und die Schweiz sind geographische Individualitäten. Wie die physische Nationalität aus der Familie, so entwickelt sich die geographische aus der Heimat und büßt ihre Intensität desto mehr ein, über ein je weiteres Terri-

torium sie sich ausbreitet. Das territoriale Volkstum spricht sich nirgends schärfer aus als in den Bergen, weil die natürlichen Grenzen hier am schärfsten gezogen, die physikalische Eigenart des heimatlichen Territoriums am prägnantesten ausgedrückt ist. Daher das Heimweh des Tirolers, der Gebirgsbewohner überhaupt. Nach den Bergen kommen die Insel, die Küste, das Meer als prägnante territoriale Eigentümlichkeiten mit scharf unterschiedenen Natureindrücken. Allein am mächtigsten erweist sich für die Gesellung des Menschen die sprachliche Nationalität, welche zugleich auf eine gewisse historisch-geographische Gemeinschaft zurückweist, da sie ein Territorium voraussetzt, worauf die Sprachgenossen geschichtlich ihre gemeinsame Sprache ausbildeten. Sie entwickelt sich aus der heimatlichen Mundart allmählich bis zur Schriftsprache, der Trägerin des nationalen Geistes und der Bildung. Die Sprache ist, wie Schäffle bemerkt, „der Niederschlag derselben geistigen Entwicklungsgeschichte“... „die symbolische (in Sprachzeichen fixierte) Kapitalisierung der ganzen historischen Geistesarbeit, das äußere Symbol der geistigen Eigentümlichkeit eines Volkes“. Unter allen äußeren Mitteln, in denen sich die Eigenart des öffentlichen Volkslebens physiognomisch ausdrückt, zeigt die Sprache die größte Plastizität und Bildungsfähigkeit, weil sie das unablegbare Kleid der Gedanken und das unmittelbarste Bindemittel des Menschenverkehres ist. Nicht so wie sie essen und trinken, arbeiten und beten, bauen und politisieren, sondern wie sie reden — so sind die Menschen und Völker. Die Sprache, besonders die Muttersprache, zieht alle Eigentümlichkeiten des Geisteslebens der sie Sprechenden an sich und begründet in dem der Übersetzung unzugänglichen Teile ihres Baues ein so tiefes Verständnis unter den Sprachgenossen, daß ihnen, besonders wenn sie auf den unteren Kulturstufen stehen, jeder andere Sprachklang als etwas Fremdes vorkommt, geeignet wohl, das äußere, notwendige Verständnis zu vermitteln, allein unfähig, mit der vollen, magischen und unsagbaren Gewalt der Muttersprache unmittelbar zum Herzen zu dringen. Erst, wenn man verschiedene Sprachen mit ihren spezifischen Eigentümlichkeiten kennen lernt, erweitert sich das Verständnis auch für das Fremdartige und wird man auf eine gewisse kosmopolitische Höhe gehoben, obwohl man sich selbst auf dieser Höhe dem Einflusse des süßen Mutterlautes nie ganz entziehen kann. „Die Muttersprachen sind die Völkerherzen,“ sagt Jean Paul, „welche Liebe, Leben, Nahrung und Wärme aufbewahren und umtreiben.“ Die Schriftsprache in ihrer Klanglosigkeit und grammatische Reinheit steht dem gesprochenen Worte des Volksdialekts schon bedeutend nach, weil sie der feineren Nuancierung individueller Seelenzustände keinen so weiten Spielraum läßt wie die Mundart, weshalb selbst Dichter, die dem Volkstum recht nahe kommen wollen, die Schriftart mit der Mundart (siehe d. Art.) vertauschen. Allein selbst die Schriftsprache ist weder absolut unveränderlich noch abgeschlossen in ihrer Entwicklung, wenn auch die letztere gleich der Bewegung des Stundenzeigers unsichtbar bleibt, und ist der jeweilige Zustand der Schriftsprache nur das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, in welchem sich das gesamte geschichtliche Leben der Nation spiegelt. Alle anderen Kundgebungen des nationalen Geistes, die politischen Einrichtungen, die ökonomische Ordnung, die Schöpfungen der Plastik, Malerei und Tonkunst tragen einen kosmopolitischen Charakter an sich, sie sind für jedermann da, weil jedermann sie versteht. Die Sprache ist das Allerheiligste des Volksgeistes; wer in diese geweihte Stätte der Nation eintreten will, muß sich bis zu einem gewissen Grade nationalisiert haben. Wenn man daher von gewissen Seiten das Festhalten an der nationalen Eigenart des Volkstums als eitle „Sprachentorheit“ bezeichnen hört, so läuft diese Bezeichnung auf psychologischen Unverstand hinaus, sowie es die größte Absurdität ist, einem Volke in einem Atem die Freiheit schenken und die Nationalität nehmen zu wollen, d. h. es zu zwingen, nach fremder Fasson selig zu werden. „In der Sprache einer gebildeten Nation wird der Hort seiner geistigen Natur gehütet. Unterdrückung der Sprache wird von jedem Volksgenossen so empfunden, als würde ihm die Zunge ausgerissen; nur

*) Daß die richtige Behandlung der Fremdwörter in der Schule auch der Pflege nationalen Sinnes recht förderlich werden kann, ist unter Art. „Das Fremdwort i. d. Schule“ näher ausgeführt.

rohe Gesellen können das letztere Verbrechen an einem ganzen Volke begehen" (Schäffle).

Als eine weitere Verbindung des sozialen Volkskörpers könnte noch angeführt werden die politische Nationalität als Staatszusammengehörigkeit, deren Ideal der politische Einheitsstaat ist, und welche auf Gemeinschaftlichkeit des Rechtsschutzes sowie auf der gleichen sozialen Erziehung durch gemeinsame Gesetze beruht. „Kommt zur linguistischen auch die physische Nationaleinheit des Blutes und der Abstammung, die Einheit der historischen Tradition, eine natürliche geographische und volkswirtschaftliche Einheit, eine Nationalreligion oder Nationalkonfession: so wird aus der fraglichen Bevölkerung die nach innen kompakteste, nach außen exklusivste und sprödeste Nationalität werden. Doch kommen alle Momente der Nationalität nur selten in einer solchen Vollzahl vor und es genügt oft eines, in einem innigen Massenzusammenhange ein Volkstum zu erzeugen. So repräsentiert das jüdische Volk eine physische Nationalität, herbeigeführt durch Ausschluß der ehelichen Vermischung mit anderen Stämmen; und obwohl ihm jede territoriale, politische, ja sogar jede ethnographische Gemeinschaft fehlt, hat es seine nationale Eigenart im Laufe der Jahrhunderte wunderbar zu erhalten gewußt. Die sprachverschiedene Schweiz hat eine durch die Segnungen weiser Gesetze und den Widerstand der Berge befestigte Nationalität. — Die genannten natürlichen Zusammenhänge laufen sämtlich von kleinlichen, beengenden Formen aus, um sich durch allmähliche Verschiebung ihrer Grenzen in den großen Organismus der Menschheit zu verlieren. Die Sippschaft, die Landsmannschaft, der lokale Jargon und die Kirchturmpolitik der Gemeinde haben sämtlich etwas Borniertes in sich und suchen daher mit Recht in einem größeren Ganzen aufzugehen. Dieses Ganze ist das Volk, die Nation, die Gesellschaft. Höheren Geistern, wie einem Goethe, Schiller oder Herder, wird auch diese Grenze zu eng und sie dehnen daher die Kraftsphäre ihres Genies über die ganze Menschheit aus, obwohl sie nicht vergessen, den Weg hierzu durch die Nation zu nehmen. Denn dies sollte man nicht vergessen, daß wahrer Patriotismus (s. d.) und wahrer Kosmopolitismus nicht Gegensätze sind, die sich ausschließen, sondern Bestimmungen, die sich ergänzen. Es war ein kosmopolitisches Ideal, sagt Willmann zutreffend, welchem das 18. Jahrhundert nachhing, „ein europäischer Patriotismus, den es zu pflegen für Pflicht hielt, ein Hinausstreben über die Menschheitsfragmente, als welche die Nationalitäten erschienen, zur ganzen Menschheit, worauf der Zeitgeist hinwies, während in unserer Zeit gewisse nationale Instinkte zur Wirkung gekommen sind, welche der Ausgleichung der Völker sehr bestimmte Grenzen ziehen und nachdrücklich auf die Pflege der volkstümlichen Eigenart hinweisen." — Jede Erziehung wird von selbst eine nationale sein und sie wird es um so mehr sein, eine je größere Betonung der Zeitgeist auf nationale Bildung legt. Ihre Sorge in dieser Hinsicht muß dahin gehen, daß sie den Nationalcharakter des Volkes richtig auffasse und daß sie über dem Nationalbewußtsein das allgemeine menschliche und ethische Bewußtsein nicht verliere, wie es heutzutage diejenigen tun, welche den Rassenkampf predigen und Völkerkriege an der Tagesordnung der Weltgeschichte erhalten, unendlichen Jammer dadurch über die Menschheit ausgießend und ihre Kulturzwecke ernstlich gefährdend. Wer die fremde Nationalität nicht ehrt, ist nicht würdig der eigenen. Man kann recht gut das Banner der Nationalität hochhalten, ohne die Bande der Solidarität der Interessen zu zerschneiden, welche die eine Völkerfamilie mit der anderen verbinden. Wo also der Zeitgeist in dieser Richtung ein übriges tut, wird es der Erziehung sehr wohl anstehen, Vernunft anzunehmen und die volkswirtschaftlichen, kulturellen und ethischen Interessen, welche allen Völkerstämmen gemeinsam sind, zu betonen. Hiemit soll jedoch keineswegs einem nationalen Indifferentismus das Wort geredet werden, der heutzutage ebenso gefährlich wäre, wie vordem der religiöse, wenn auch aus anderen Gründen. Die Entwicklung des Individuums verlangt gebieterisch den Anschluß an das Ganze — „kannst Du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes Dich an!" — Diesen Anschluß verlangen die Ideen des Rechtes und der Vollkommenheit; dann ist auch heutzutage noch der Solonische Rat zu hören, in Zeiten hochgehender politischer

Bewegung — und wann wären deren Wogen höher gegangen als jetzt — einer bestimmten Partei anzugehören. Wie nach der Darwinschen Lehre die extremen Tier- und Pflanzencharaktere im Kampfe ums Dasein sich erhalten, während die Zwischenstufen aussterben, so daß der große Abstand zwischen dem Menschen und dem höchstentwickelten Tiere durch keine Übergangsform vermittelt wird: so haben auch im sozialen Leben, für welches doch der Zögling erzogen wird, Mittelparteien keine Aussicht auf Bestand und auch aus diesem Grunde wird es geraten sein, seiner Erziehung die volle nationale Färbung zu geben, ihn jedoch von aller Exzentrizität in dieser Richtung fern zu halten. Die wahre nationale Erziehung wird diejenige sein, die sich auf geschichtlicher Grundlage erhebt. Die Haupthebel der nationalen Erziehung von Seite des Unterrichts sind demnach die Heimatkunde (vgl. d. Art.), das Studium der Geschichte, dann die Pflege der Muttersprache und die Beschäftigung mit den hervorragenden Werken der Nationalliteratur als desjenigen Schrifttums, welches unmittelbar aus dem nationalen Bewußtsein hervorgegangen ist und welches sich nicht an einzelne Stände und Interessen, sondern an das ganze Volk wendet. Dazu kommen nationale Feste, volkstümliches Turnen, nationale Sitte und Gesetzgebung. Fichte hat durch seine Reden, Arndt durch seinen Gesang, Jahn durch sein System des Turnens, Freiherr von Stein durch seine volkstümlichen Einrichtungen das nationale Bewußtsein sehr gehoben. — Diesterweg hat das Wesen der deutschnationalen Erziehung in folgenden Momenten erblickt: 1. Die deutsche Erziehung darf den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht verleugnen. Der Deutsche ist Mensch und er trägt vorzugsweise die Anlage zu allgemein-menschlicher, universaler Bildung in sich. 2. Die deutsche Erziehung hat die Ausprägung des Allgemein-Menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fern zu halten. 3. Die deutsche Erziehung begünstigt die individuelle Entwicklung, die Selbsttätigkeit, die Selbständigkeit, die Selbstbestimmung des Individuums. 4. Die deutsche Erziehung respektiert nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigentümlichkeiten und Stammverschiedenheiten, überordnet ihnen aber die Bezielung der nationalen Einheit. 5. Die deutsche Erziehung weckt das nationale Bewußtsein, das Gefühl für das Nationale führt zur Kenntnis der nationalen Schätze, weckt den Gedanken der nationalen Einheit, drängt daher die trennenden Unterschiede, die geschichtlichen wie die religiösen, zurück. 6. Die deutsche Erziehung arbeitet von innen heraus, nicht von außen hinein, sie dient dem Prinzip der Evolution. 7. Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemütes, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an. 8. Die deutsche Erziehung legt den Hauptwert nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Bildung des Charakters, welche die körperliche Bildung mit einschließt. 9. Die deutsche Erziehung erfolgt in Zucht und Strenge, in Gehorsam und Pietät, in Anstrengung und Fleiß. 10. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung zur Einfachheit, Offenheit, Gradheit, Wahrhaftigkeit. 11. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung nach deutscher Art und Sitte. 12. Die deutsche Erziehung legt es auf Anbahnung lebenslang fortgehender Evolution des Jünglings an.

Es ist selbstverständlich, „daß das vaterländische Element zunächst für den Geschichtsunterricht maßgebend ist und daß gerade bei der Gestaltung des Lehrstoffes darauf Rücksicht zu nehmen ist, daß manche Partien der vaterländischen Geschichte ein näheres Verhältnis zum Volksbewußtsein haben als andere, welche nur durch Mittelglieder mit demselben zusammenhängen“ (Willmann). Die Forderungen, welche für die Verwirklichung einer vaterländischen Erziehung an der Volksschule erhoben werden können, im Sinne der modernen Auffassung formuliert zu haben, ist das Verdienst Heumanns, der den Gegenstand mehrfach behandelt hat (vgl. Literatur). Er erwartet von der Wirkung des nationalen Prinzips folgendes: „Es vereinheitlicht den Unterricht; es erleichtert dem Lehrer den Überblick; es macht den Unterricht interessant; es bringt Schwung ins Schul-

leben; es macht die Schule volkstümlich und steigert ihre Leistungsfähigkeit ... es zwingt den Lehrer zum Studium der Volkspsychologie und des nationalen Lebens der Gegenwart; es macht die Schule wahrhaft zeitgemäß... Je vollkommener Erziehung und Unterricht, Stoffauswahl und Methode den nationalen Anlagen und Bedürfnissen entsprechen, desto besser wird die Schule die Jugend für das Leben in Gegenwart und Zukunft vorbereiten." Was an nationaler Erziehung von der Volksschule erwartet und gefordert wird, ist natürlich auch der höheren Schule als Aufgabe zugemessen worden, in unseren Tagen mehr als sonst, so daß sogar die Gefahr der Einseitigkeit und des Partikularismus, ja Chauvinismus nicht ausgeschlossen erscheint. Namentlich sind es vielfach die Vertreter des Deutschunterrichts, die sich nicht damit begnügen, ihn in den Mittelpunkt des Gesamtunterrichts gerückt zu sehen, um radial daran in alle Richtungen nationale Belehrungen zu knüpfen, sondern auch ihm zuliebe mit der geschichtlichen Grundlage der modernen Kultur, mit Altertum und Renaissance, am liebsten ganz aufräumen möchten. Diesen Neuerern gegenüber hat R. Lehmann in seinem Buche vom „Deutschen Unterricht" seine warnende Stimme erhoben und in noch weiterer Perspektive W. Münch in seinem jüngst erschienenen Buche „Der Geist des Lehramts", wo geradezu ausgesprochen wird, daß das deutsche Erziehungswesen jetzt allzusehr „national" sei, das heiße denn ungefähr so viel wie militarisiert und uniformiert.

Literatur: Fichtes Reden an die deutsche Nation. — Diesterweg, Ausgewählte Schriften. Ausg. von Langenberg, Bd. III, S. 174. — Kassner B. Dr., Die deutsche Nationalerziehung. Berlin 1873. — Marquard, Über nationale Erziehung, Leipzig 1872. — Heumann, Die nationale Volksschule. 1899. — Derselbe, Über nationale Erziehung. — Derselbe, Vaterländische Erziehung in Reins Enzykl. Handb. d. P. VII, S. 967. — Willmann, Didaktik I, 395, II, 560. — Lehmann R., Der deutsche Unterricht, 2. Aufl., S. 438 ff. Berlin 1897. — Münch W., Geist des Lehramts, S. 98 ff. Berlin 1905.

Lindner-Loos.

Naturanlagen s. d. Art. Begabung.

Naturell s. d. Art. Temperament und Individualität.

Naturgefühl. Naturgefühl — das Wort hat sich seit Schiller eingebürgert — ist das ästhetische Wohlgefallen an der empfindungslosen Natur, welches sich eben durch diesen seinen ästhetischen Charakter von dem Natursinn, der zu wissenschaftlicher Beobachtung und Erforschung der Natur einladet, und von dem Interesse, welches wir etwa aus praktischen Gründen ihr entgegenbringen, unterscheidet. Welche Rolle es beim Unterricht zu spielen hat, darüber kann sich nur derjenige Rechenschaft geben, der über die mannigfachen Wurzeln dieses Gefühles und die Verschiedenheit der Formen, in denen es sich in der Kunst offenbart, zu klaren Begriffen gekommen ist.

Die sinnliche Wahrnehmung der Natur ruft in uns gewisse Gedanken hervor, die ihrerseits auf das Gemüt wirken und in erster Linie jenes zu erörternde Gefühl erzeugen. Aber nicht bloß indirekt durch das Medium eines Gedankens wirkt die Natur auf das Gemüt, sondern es kann in besonderen Fällen auch der sinnliche Eindruck an und für sich das Gefühl des Wohlgefallens hervorrufen, welches sodann natürlich das durch Vermittlung eines Gedankens erzeugte Lustgefühl noch zu erhöhen im stande ist. Findet, wie wir sehen werden, diese indirekte Einwirkung auf das Gemüt (durch das Medium eines Gedankens) überall statt, wo von Wohlgefallen an der Natur die Rede sein kann, so ist die direkte Einwirkung durch den sinnlichen Eindruck auf gewisse Naturformen beschränkt und mag daher auch erst an zweiter Stelle besprochen werden. Ohne auf das schwierige, noch heute ungelöste Problem, ob es „unbewußtes Denken" gebe, eingehen zu können, dürfen wir wohl annehmen, daß es sich bei dem durch Vermittlung eines Gedankens wachgerufenen Wohlgefallen an der Natur nicht immer um Gedanken zu handeln braucht, die in völliger Klarheit im Bewußtsein auftauchen, sondern daß vielfach nur solche psychische Vorgänge im Spiele sind, die wir als unbestimmtes Ahnen bezeichnen. Treffend sagt Schiller: „Eh' vor des Denkers Geist der kühne | Begriff des ew'gen Raumes stand, | Wer sah hinauf zur Sternenbühne, | Der ihn nicht ahnend schon

empfand?"[1] Welche Gedanken aber die Natur im Menschen wachruft, das ist nach Eigenart des einzelnen, Bildungsstufe, Nationalität, Zeitalter, ja nach der augenblicklichen Gemütsstimmung verschieden. Der Gedanke nun, durch welchen zunächst die Natur in jeder Form auf das Gemüt wirkt — Berg und Fluß, Blume und Stern, Wiese und Wald, das Blau des Himmels und das Grün der Fluren — ist der, daß sie nicht etwas Künstliches, von Menschenhand Gemachtes, sondern etwas von sich selbst Gewordenes ist. Wissen wir von einem bestimmten Objekte das Gegenteil, nämlich daß es ein Kunstprodukt ist, so schwindet der Reiz. (Vgl. Kant, Kritik der Urteilskraft: Von dem intellektuellen Interesse am Schönen, und Schiller, Über naive und sentimentalische Dichtung.) Ein anderer Gedanke, welcher mächtig auf das Gemüt wirkt, ist der des Gegensatzes zwischen der leidlosen, ewig ihren gleichen Gang gehenden Natur und dem leidvollen, vergänglichen und wechselreichen Menschenleben. Hierauf beruht vornehmlich die Sehnsucht des Menschen, aus dem Gewirr des Lebens in die Einsamkeit der Natur zu fliehen, beruht ihr erquickender, beruhigender Einfluß. Horaz, Od. IV. 7: „Wohl am Himmel erneut sich der Mond stets, wann er dahin schwand. Wir, zu den Vätern einmal . . . entrückt . . ., Sind nur Schatten und Staub." Goethe: „Und frische Nahrung, neues Blut | Saug' ich aus freier Welt; Wie ist Natur so hold und gut, | Die mich am Busen hält!" Besonders in diesem Sinne sprechen wir von den „lieben Sternlein," dem „trauten Mond", den „lieben Wolken" (Goethe, Werther); sie erscheinen eben immer wieder in gleicher Gestalt, wie sehr auch unsere Geschicke sich ändern mögen. Und weil in diesem Sinne wir im Vergleiche mit der Natur als die Minderbeglückten erscheinen, kann das Naturgefühl in empfindsamen Menschen leicht einen schwermütigen Charakter annehmen (Lenau), ja es kann sich — wie bei Byron — zur schwärmerischen Sehnsucht steigern, mit der unbewußten Natur zu verschmelzen. Wieder ein anderer Gedanke besagt, daß alles in der Natur das zweckentsprechende Werk Gottes ist. So kommt das religiöse Naturgefühl zu stande, wie es sich z. B. in Klopstocks Dichtungen so schön ausspricht. Auch der auf Spinoza zurückgehende Gedanke der Einerleiheit von Natur und Geist kann dem Naturgefühle ein besonderes Gepräge verleihen. Goethe: „Du lehrst mich meine Brüder im stillen Busch, in Luft und Wasser kennen." Byron: „Sind nicht die Himmel. Meer' und Berg' ein Stück | Von meiner Seele, wie von ihnen ich?" (Vgl. Schopenhauer, Welt als Wille und Vorstellung. III. Buch. bei Frauenstädt S. 241 f.). An einzelne Formen der Natur knüpfen sich nun des weiteren besondere Gedanken, die leicht zu erraten sind. Eine blühende Landschaft erinnert an erquickende Rast. Der Abend, der Herbst mahnen an Abschied, Tod, Vergänglichkeit, sie erzeugen daher ein elegisches Gefühl. Den Gegensatz hiezu bilden Morgen und Frühling. Ein entlegenes Waldtal erinnert an ein ruhiges Leben in der Einsamkeit. Die Sterne rufen im wissenschaftlich Gebildeten den Gedanken an die Unendlichkeit wach. machen also auch einen erhabenen Eindruck, ebenso das Hochgebirge, das Meer. die Wüste.

Neben dieser durch Gedanken vermittelten Einwirkung der Natur auf das Gemüt ruft nun, wie gesagt, in vielen Fällen der sinnliche Eindruck an und für sich schon unser Wohlgefallen hervor. Wäre dies nicht der Fall, dann hätte die prächtigste Rose vor dem bescheidensten Wiesenblümchen nichts voraus. Beide mahnen an den Frühling, beide sind durch „ruhiges Wirken aus sich selbst" (Schiller) entstanden, aber Gestalt, Farbe und Duft der Rose rufen eben unser ganz besonderes Wohlgefallen wach. Dasselbe gilt vom Blau des Firmaments, dem Grün der Frühlingslandschaft, der Farbenpracht des Aufgangs und Untergangs der Sonne, ganz besonders auch vom Hochgebirge, welches durch das Linienspiel seiner Formen, die Gruppierung der einzelnen Berge, den Wechsel von Berg und Tal, die Farbenkontraste zwischen Gletschern, Felsen, grünen Tälern und blauen Seen in seiner malerischen Pracht auch auf den Gesichtssinn den prächtigsten Eindruck macht. — Dieses eben charakterisierte ästhetische Wohlgefallen an der Natur ist, wenngleich dem Grade und der Form nach, in welcher es sich in der Kunst widerspiegelt, verschieden, so alt wie die Menschheit. Natürlich hat es stets in Zeiten der Entfremdung vom Natürlichen und

Einfachen ganz besonders sentimentalen Charakter angenommen. Schon die Alten haben nicht nur unzähligemal durch feine Naturmalerei in ihren Dichtungen das Vorhandensein jenes Gefühles bewiesen, sondern auch ihr Wohlgefallen an der Natur direkt ausgesprochen. Homer, Odyssee V 73 f., von der lieblichen Landschaft auf dem Eiland der Kalypso: „Ja, selbst ein Unsterblicher, dächt' ich, | Würde von Staunen erfaßt und müßte sich freuen im Herzen." Vergil, Buc. V 81 ff.: „Denn nicht ergötzt mich so sehr das Säuseln des wehenden Südwinds, | Nicht das Gestade, an dem die Fluten brandend sich brechen, | Auch nicht der Fluß, der rasch im felsigen Tale enteilet." Vgl. Ilias, VI 401: „Einem schönen Sterne vergleichbar". Odyssee, III 1: „Verlassend die wunderschöne Flut". Hohes Lied: „Schön wie der Mond". Daß man trotzdem den Alten so häufig das Naturgefühl absprechen wollte und will, beruht auf gewissen Eigentümlichkeiten der Offenbarung dieses Gefühles in ihren Dichtungen. Erstens bezeichnen die Epitheta der Alten meist den Eindruck der Natur auf die Sinne, die der Neuen sehr häufig den aufs Gemüt. So heißt bei Homer das Meer „vielrauschend", „wogend", brausend", „schimmernd", „veilchenfarbig", „luftfarbig", „unendlich"; die Nacht nennen die Alten „schwarz", „feucht", „still"; die Sterne „glänzend", „golden". Dagegen Byron (vom Meere): „Glorreicher Spiegel, wo im Wettersausen blickt des Allmächtgen Bild!.... Der Ewigkeiten erhab'nes Bild, des Unsichtbaren Schrein! (Zedlitz). Lenau: „Süße, träumerische, unergründlich tiefe Nacht". Vgl. die erwähnten Epitheta: „Die lieben Sternlein, der traute Mond". Zweitens sprechen die Alten bei dem streng objektiven Charakter ihrer Poesie sehr selten das Wohlgefallen an der von ihnen dem sinnlichen Eindrucke nach geschilderten Natur direkt aus, wie ja Homer auch seine Begeisterung für die Taten Achills nur aus der Schilderung derselben ahnen läßt, ohne sich in Reflexionen darüber zu ergehen. Goethe: Die Alten stellten die Existenz dar, wir gewöhnlich den Effekt. (Vgl. Schiller in der zitierten Abhandlung). Drittens pflegen die Neueren viel häufiger als die Alten die Natur zu beseelen, nicht im Sinne Homers als Gottheit, sondern indem sie dieselbe als mitfühlendes Wesen denken und ihre Gefühle auf sie übertragen, in welcher Beseelung manche — wie z. B. Alfred Biese in dem unten zitierten Werke — die echteste Kundgebung des Naturgefühles erblicken. Shakespeare: „Eh' im Ost die heil'ge Sonn' aus goldnem Fenster schaute". „Der Morgen lächelt froh der Nacht ins Angesicht". Goethe: „Schon stand im Nebelkleid die Eiche, | Ein aufgetürmter Riese, da, | Wo Finsternis aus dem Gesträuche | Mit hundert schwarzen Augen sah". Ähnlich im Altertum Euripides, Elektra 54: O schwarze Nacht, der goldnen Sterne Hüterin! Vergil, Aeneis II, 255: Beim Schweigen des Mondes. Anyte I, 131, 7: „Hier in dem grünen Gezweig plaudern die Lüfte so süß" (Biese). Viertens fehlte den Alten der ausgesprochene Sinn für das, was wir das Malerische der Landschaft nennen, weshalb wir bei ihnen auch z. B. die Begeisterung für das Hochgebirge vermissen, die man bei uns seit Rousseau und Byron oft irrtümlich als das Kriterium echten Naturgefühles hinzustellen pflegt. (Vgl. Schnaase, Geschichte der bildenden Künste II, 128—140. Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms II, 119.) Unter den Künsten in welchen das Naturgefühl eine besondere Rolle spielt, hat für den Unterricht natürlich die Poesie die größte Bedeutung. Es liegt zu tage, daß der Erklärer alter wie neuer Dichter seine Aufgabe nicht vollständig gelöst hat, wenn er ausreichende Andeutungen, welche Rolle das Naturgefühl beim einzelnen Dichter spielt, schuldig blieb. Freilich kann nicht geleugnet werden, daß jenes Gefühl erst im Jünglingsalter erwacht, und hier wie anderswo hat es der Lehrer zu vermeiden, der Jugend von Gefühlen vorzureden, die sie nicht empfindet. Aber seine Aufgabe besteht eben darin, durch eine der jedesmaligen Altersstufe angepaßte Behandlung der poetischen Lektüre jenes Gefühl zu wecken und zu fördern. Philosophischer Unterricht auf der obersten Stufe braucht dann nur die schon gesponnenen Fäden im Sinne der Konzentration, die hier wie überall die Seele des Unterrichts ist, zum Knoten zu verschlingen. Mancher hat, ein halbes Dezennium alte Dichter im Original gelesen, ohne sich je zum Bewußtsein gekommen zu sein, welche Rolle die Natur

in jener Poesie spielt. Und vollends von der Natur Homers zu der Goethes führt für solche keine Brücke — die Universalphrase abgerechnet: Jener war weniger sentimental! Wird die poetische Lektüre nach den oben angedeuteten Grundsätzen geschickt verwertet, so hat man nicht nur ein vornehmes Mittel zur Belebung dieser gewonnen, sondern auch wesentlich beigetragen zur ästhetischen Erziehung der Jugend überhaupt.

Hauptwerk: Biese, A. „Die Entwicklung des Naturgefühles bei den Griechen und Römern" (1884), woselbst die gesamte einschlägige Literatur nachzulesen ist. — Derselbe, „Die Entwicklung des Naturgefühles im Mittelalter und in der Neuzeit" (1892). Vgl. auch des Verfassers Aufsatz: „Über Pflege des Naturgefühles bei der klassischen Schullektüre", Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien, 1900.

Salzburg. *Kamillo Huemer.*

Naturgemäßheit des Unterrichts. Schon Ratke erhebt die Forderung: Alles nach Ordnung und Lauf der Natur! und Comenius verlangt von der Lehrmethode, daß sie die Natur nachahme: „Die Ordnung, welche für die Kunst alles zu lehren und zu lernen, durchweg maßgebend sein soll, darf und kann nicht anderswoher als von der Natur als Lehrmeisterin genommen werden. Wenn dies sorgfältig beobachtet wird, so werden die Bestrebungen der Lehrkunst so sanft und ganz von selbst vorschreiten, wie die der Natur sanft und von selbst verlaufen, wie auch Cicero sagt: Wenn wir der Leitung der Natur folgen wollen, werden wir niemals irre gehn". Comenius denkt hiebei nicht wie später Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg u. a. an die Natur des Kindes, sondern an die äußere Natur, die als Lehrmeisterin per analogiam nachzuahmen sei. Er versucht, in seiner Didactica magna eine naturgemäße (synkritische) Methode aufzustellen. Zu diesem Zweck sucht er zunächst die Gesetze auf, nach denen die Natur in ihrem Schaffen verfährt, indem er von entsprechenden Beispielen des Naturlebens, z. B. vom Verhalten des Vogels beim Bau des Nestes, beim Brutgeschäft und bei der Aufzucht der Jungen, ausgeht und nachweist, wie die gleichen Naturgesetze in Künsten, z. B. in der Baukunst, Gärtnerkunst u. s. w., und ebenso auch im Unterricht Nachahmung und Anwendung finden können.

Die in dieser Hinsicht aufgestellten Forderungen und Regeln lassen sich in vier Hauptgesichtspunkte zusammenfassen: 1. Lückenlose Stufenfolge; 2. angenehm und rasch zum Ziel führendes Lehrverfahren; 3. Parallelismus von Wort und Sache; 4. Anschaulichkeit durch Bild und Beispiel.

Eine ganz andere Auffassung erfährt die Naturgemäßheit des Unterrichts, wenn man ihr die subjektive Bedeutung beilegt: Gehe beim Unterricht so vor, wie es die Natur des Menschen (Schülers) mit sich bringt! In diesem Sinne sagt Rousseau in seinem Émile ou de l'éducation: „Man kennt die Kinderwelt durchaus nicht; bei den falschen Begriffen, die man von ihr hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man geht; selbst die Vernünftigsten halten sich immer an das, was dem Mann zu wissen nötig ist, ohne zu bedenken, ob auch die Kinder im stande sind, es zu fassen. Sie suchen stets den Mann in dem Kind und erwägen nicht, was das Kind ist, ehe es ein Mann wird". Im Gegensatz zu solchen Verirrungen will Rousseau der Natur des Kindes folgen: seiner Entwicklung in körperlicher und geistiger Beziehung. In beredter Weise verteidigt er die natürlichen Rechte der Kleinen und bekämpft alles Unnatürliche in deren Behandlung. „O, daß doch die Weiber einmal wieder Mütter würden, bald würden die Männer auch wieder Väter und Gatten werden und in allen Herzen würden die Regungen der Natur wieder erwachen!" „Nicht dem Zwang menschlicher Willkür und menschlicher Zucht werde das Kind unterworfen, sondern lediglich dem Zwang der Natur."

Emil soll beständig laufen, springen, schwimmen u. s. w., er soll Mühe und Schmerzen ertragen lernen und seinen Körper gegen alle Einflüsse der Luft, der Witterung u. s. w. abhärten. „Wäre es möglich, müßte er fliegen können wie ein Adler und feuerfest sein wie ein Salamander". „Emil sei nur erst ein Mann an Kraft, bald wird er es auch an Vernunft sein; möge er einst den Verstand eines Weisen mit der Kraft eines Athleten in sich vereinigen!" Die Natur sei das einzige Lehrbuch Emils. Alles, was er lernt, lerne er durch eigene

Anschauung und Erfahrung. „Er lerne die Wissenschaft nicht, sondern er erfinde sie“. Die ewigen Rechte des Kindes, sein Anrecht auf Mutterbrust, auf elterliche Liebe und Pflege, auf Jugendlust und Jugendfreiheit hat Rousseau, wie Diesterweg sagt, gleichsam erst entdeckt. Dem starren Mechanismus und Formalismus der damaligen Zeit hat Rousseau durch seine Forderungen, daß der Unterricht stets von der Anschauung ausgehen müsse, die Selbsttätigkeit des Schülers anzuregen habe, daß der Schüler sich nichts aneignen solle, was er nicht völlig verstanden habe, den Todesstoß versetzt. Pestalozzi suchte die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in eine psychologisch geordnete Reihenfolge zu bringen, da er erkannte, daß Erziehung und Unterricht wesentlich auf dem Verhältnis und der Harmonie der dem Kind einzuprägenden Eindrücke mit dem Grad seiner jeweilig entwickelten Kraft beruhen. „Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich. Alle diesfälligen Maßregeln und Mittel, denen dies Fundament mangelt, sind nichts anderes als eitles Taglöhnen an dem Luftgebäude einer Scheinkultur, die die Kräfte der Menschennatur nur verwirrt und zerstört. Darum danke ich Gott, daß ich nicht eher dauernd Hand an eigentliche Volks- und Armenbildung habe legen können, bis ich zur Erkenntnis der diesfälligen höheren Ansichten und zur Überzeugung gelangt bin, die Erziehungskraft müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehe und auf sie gebaut werden muß“. (Rede an mein Haus 1818.) Gerade hierin, daß Pestalozzi die Erziehung und den Unterricht den Naturgesetzen des menschlichen Seelenlebens zu unterwerfen bestrebt war, „den Unterricht zu psychologisieren“ suchte, beruht das Neue seines pädagogischen Systems, und wenn es ihm auch selbst nicht gelang, eine der Natur des kindlichen Seelenlebens entsprechende Methode auszugestalten, so ist er doch in dieser Beziehung bahnbrechend gewesen. „Der Mechanismus der geistigen Menschennatur ist in seinem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnisfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft, an das Wesentliche anketten und alle seine Teile bis in das Äußerste seines Faches in einem lebendigen, aber verhältnismäßigen Zusammenhang mit demselben erhalten“. (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.)

Pestalozzis Gedanken über Naturgemäßheit der Erziehung und des Unterrichts hat Diesterweg in vielfacher Hinsicht geklärt, weiter ausgebildet und für die Praxis fruchtbringend gemacht. Nach seiner Auffassung des Prinzips der Gemäßheit ist der Unterricht nicht Nachahmer, sondern Diener der Natur.

Linz. *W. Zenz.*

Naturgeschichte. Unterricht an Volks-, Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten. Wir verdanken Lüben (gestorben 1873 als Seminardirektor in Bremen) hinsichtlich der Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte sehr beachtenswerte Anregungen. Seine Forderungen bezüglich der Gründung des Unterrichts auf Anschauung der Naturkörper, hinsichtlich der steten Anregung der Schüler zum Aufsuchen der Merkmale der Naturkörper, zum Vergleichen und Unterscheiden, ferner bezüglich der Anwendung des induktiven Verfahrens waren psychologisch begründet und deshalb fand seine Methode nicht nur die volle Zustimmung der Zeitgenossen, sondern sie nahm auch noch lange nachher eine hervorragende Stellung auf dem Gebiete der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts ein. Es handelte sich um ein genaues Beschreiben und Klassifizieren der Naturkörper von der Art zur Gattung, zur Familie, zur Ordnung, zum System. Wenn Lüben als Ziele dieses Unterrichts hinstellt: „Kenntnis der Natur als eines großen Ganzen“, „Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, die sich in der Natur kundgeben“, so ist hiebei nicht zu übersehen, daß für ihn das „Einheitliche“ nicht in der Natur selbst, sondern im System begründet war, in dem die Natur sich gleichsam wiederspiegelt. Für die Verwirklichung dieser Ziele, für die Darlegung der Lebenserscheinungen der Organismen

und des beziehungsreichen Zusammenhanges aller Naturkörper, fehlte Lüben die erforderliche Grundlage wissenschaftlicher Forschung. Durch den wissenschaftlichen Nachweis, den wir Darwin, Haeckel und anderen Forschern bezüglich der Veränderlichkeit der Lebewesen, des allmählichen Werdens und Neuentstehns in der belebten Natur und bezüglich der Abhängigkeit der Lebewesen von den wechselnden physischen Bedingungen der Außenwelt verdanken, wurde ein ganz bedeutender und allgemeiner Umschwung in der Betrachtungsweise der Organismen bewirkt. Man begnügte sich nicht mehr mit dem Beschreiben und Klassifizieren der Naturkörper, sondern man strebte dahin, sie allseitig zu verstehen, den kausalen Zusammenhang zwischen Körperbau und Lebensweise zu ergründen, die Entwicklung der Tiere und Pflanzen zu verfolgen.

Dementsprechend vollzog sich auch im naturgeschichtlichen Unterricht ein Umschwung, indem man sich nicht mehr auf das Beschreiben und Klassifizieren beschränkte, sondern bemüht war, die Schüler in ein wirkliches Verständnis einzuführen. Die beständige Hervorhebung von Ursache und Wirkung, das Schließen vom morphologischen und anatomischen Bau eines Lebewesens auf seine Lebensverrichtungen, auf das Physiologische oder umgekehrt schuf eine morphologisch-physiologische oder biologische Betrachtungsweise.

Darauf zuerst hingewiesen zu haben, ist das Verdienst des Professors Roßmäßler.*) Infolge derartiger Anregungen fanden Roßmäßlers „Vier Jahreszeiten", Masius' „Naturstudien", Grubes „Szenen aus dem Natur- und Menschenleben", „Biographien aus der Naturkunde", Wagners „Entdeckungsreisen" allgemein Anklang. Eines der ersten naturgeschichtlichen Lehrbücher, das den Stoff in einer Anordnung bot, wie ihn die Natur an charakteristischen Örtlichkeiten (Wald, Wiese, Feld, Garten u. s. w.) darbietet, war Tellers „Wegweiser durch die drei Reiche der Natur" (1874).

Mit Nachdruck trat für eine Reform des Unterrichts in der Naturgeschichte der Kieler Hauptlehrer Junge ein (Deutsche Blätter für erzieherischen Unterricht, Jahrgang 1883). Sein Werk „Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" (1885) gab den Anstoß zu dem in der Gegenwart immer mehr Anhänger gewinnenden biologischen Unterricht.

Junge bezeichnet als Ziel: „Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben."

Jedes Wesen ist eine Einheit und wird von inneren Gesetzen regiert, die für alle Naturkörper die gleichen sind. Die Einheit des Lebens besteht demnach in der inneren Gesetzmäßigkeit, der die Naturwesen unterworfen sind. Diese Gesetzmäßigkeit offenbart sich *a*) in der Erhaltungsmäßigkeit: Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander; *b*) in dem Gesetze der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen; *c*) in dem Gesetze der Anpassung: Lebensweise und Einrichtung passen sich (bis zu einem gewissen Grade einem veränderten Aufenthaltsort, veränderten Verhältnissen) an und umgekehrt; *d*) in dem Gesetze der Arbeitsteilung, der Differenzierung der Organe: Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt; *e*) in dem Gesetze der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich, und zwar aus dem Einfachen zur Stufe der Vollendung; *f*) in dem Gesetze der Gestaltenbildung: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen derartigen Einfluß aus, daß ein Körper von bestimmter Form entsteht; *g*) in dem Zusammenhangsgesetze: Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und voneinander abhängig; *h*) in dem Gesetze der Sparsamkeit in Raum und Zahl.

„Dem Schüler sollen diese Gesetze so nahe gebracht werden, daß sie ihm eine Direktive für künftige Naturbetrachtung geben." Sie sollen zwar nicht in jeder Schule formuliert und gelernt werden, aber Junge hält doch eine solche Formulierung für die Klarheit des Verständnisses wünschenswert.

Als Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts schreibt der Lehrplan für die Volksschulen in Österreich vor: „Weckung und Belebung des Sinnes für die Natur. Bekanntschaft mit den verbreitetsten

*) Der naturhistorische Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu seiner Umgestaltung. Leipzig 1860.

Naturkörpern", und als Ziel dieses Unterrichts in der dreiklassigen Bürgerschule gilt: „Kenntnis der wichtigsten Körper der drei Naturreiche auf Grund der Anschauung mit Rücksicht auf deren Beziehung zum Menschen und deren Bedeutung im Haushalt der Natur. Belehrungen über den menschlichen Körper und dessen Pflege." Nach den Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 ist für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volksschulen in Preußen festgesetzt: „Gegenstand in der Naturbeschreibung bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers: die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und jene Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns im täglichen Gebrauch sind (z. B. Baumwollenstaude, Teestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten jene in den Vordergrund, die durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle) oder durch den Schaden, den sie dem Menschen tun (Giftpflanzen) oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen. Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben."

In der Volks- und Bürgerschule ist die vernünftige biologische Behandlung der Naturkörper, die den Kindern die Augen öffnet und sie zu denkender, sinniger Naturbetrachtung führt, völlig geeignet. Nur hat man hiebei auf eine tunliche Beschränkung des Lehrstoffes, auf eine wiederholte Bearbeitung der Naturbilder in verschiedenen Jahreszeiten, auf eine Gruppierung der Naturkörper nach den Hauptgruppen des Systems am Schlusse größerer Unterrichtspensen zu achten. In den österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten ist der Unterricht in der Naturgeschichte durch das Organisationsstatut vom Jahre 1886 hinsichtlich des Zeitausmaßes stiefmütterlich bedacht. Für den I. und II. Jahrgang sind je zwei Wochenstunden, für den III. und IV. Jahrgang ist je eine Wochenstunde angesetzt. Erwägt man, daß im I. Jahrgange sämtliche Unterrichtsstunden für Naturgeschichte im 2. Semester dem ärztlichen Dozenten für den Unterricht in Somatologie und im IV. Jahrgange alle Stunden im 1. Semester für den Unterricht in der Schulhygiene zugewiesen sind, ist leicht einzusehen, daß der Lehrer der Naturgeschichte keinen leichten Stand hat, wenn er den gesamten Unterrichtsstoff in fruchtbringender Weise verwerten will.

In den Lehrerseminaren Preußens sind für Naturkunde in der dritten und zweiten Klasse je vier Wochenstunden, in der ersten Klasse eine Wochenstunde bestimmt; dort steht somit die Sache auch nicht besser.

Für Lehrerseminare und Lehrerbildungsanstalten empfiehlt sich der systematische Gang; die Stoffanordnung nach natürlichen Gruppen, nach Lebensgemeinschaften, hat der angehende Lehrer bei der Besprechung der Methodik kennen zu lernen. Der Gang nach dem System bietet die Form, die die Sache zusammenfassen soll. Der Schüler soll im naturgeschichtlichen Unterricht die Natur, das warm pulsierende Leben in der Natur, dessen Einheitlichkeit kennen lernen, an aufmerksame Beobachtung gewöhnt, zu sinniger Betrachtung der Natur selbst erzogen werden. Es entsteht demnach die Frage: *a*) Welche Mittel stehen dem Lehrer zu Gebote, um den Schüler mit der Natur bekannt zu machen? und *b*) Wie sind diese Mittel zu verwerten, um den Unterricht erfolgreich zu gestalten? Zweckentsprechende Mittel sind: die Naturkörper selbst, die in Sammlungen aufbewahrt werden, Modelle, Bilderwerke, ein Versuchsfeld im Schulgarten, ein Aquarium, der Besuch von Museen, Tiergärten und botanischen Gärten, Schülerexkursionen.

An der Hand dieser Mittel wird der Unterricht dann erfolgreich sein, wenn er sich nicht auf Beschreiben und Klassifizieren beschränkt, sondern auf das Leben der Organismen und auf ihre gegenseitigen Beziehungen eingeht, wenn er für ein aufmerksames Beobachten und Betrachten der Naturkörper und der Veränderungen, die sie im Laufe der Zeit durchmachen, Sorge trägt. Selbstverständlich gilt für den Unterricht in der Naturgeschichte wie für jeden

Unterricht, daß der Schüler verhalten werde, das Beobachtete und Angeschaute in sprachrichtiger Form auszudrücken und daß die Einprägung des Merkstoffes nicht außer acht gelassen werde.

Literatur: Dörpfeld F. W., Thesen und Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht in der Volks- und Bürgerschule. Evang. Schulbl. 16. Bd. Gütersloh 1872. — Junge Fr., Naturgeschichte in der Volksschule: I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft nebst Abhandlung über Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts. Kiel 1891. II. Die Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden, eine Lebensgemeinschaft um den Menschen. Kiel 1891. — Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Langensalza 1893. — Kohlmeyer O., Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterricht. Dresden 1900. — Machold W., Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichtsunterrichts in der Volksschule. Bielefeld 1890. — Schmeil O., Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart 1900. — Piltz E., Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in der Heimats- und Naturkunde. Weimar 1893. — Reiman K., Die Reform des naturkundlichen Unterrichts nach F. Junge. Minden 1899. — Loew E., Didaktik und Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung. München 1895. — Van't Hoff J. H., Über die Entwicklung der exakten Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. Hamburg und Leipzig 1900. — Schmidt W. und Landsberg B., Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien. Leipzig und Berlin 1901. — Lay W. A., Elemente der Naturgeschichte im erziehenden Unterricht. Bühl (Baden) 1892. Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts und ihre Anwendung auf die Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte. Bühl (Baden) 1892. — Gasser Aug., Wie ist der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule geist- und gemütsbildend zu gestalten? Wiesbaden 1887. — Baade F., Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichts in der Volksschule. Spandau 1887. — Zenz W., Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volks- und Bürgerschule. Wien 1896.

Linz. *W. Zenz.*

Naturgeschichte an Mittelschulen.

Scientiae naturalis non est, simpliciter narrata accipere, sed in rebus naturalibus inquirere causas.
Albertus Magnus (Physik).

I. Gegenstand und Einleitung.

Die derzeitige Stellung der Naturgeschichte im Leben und in den Lehrplänen.

Seit alters pflegt man die Naturwissenschaften 1. in Naturlehre oder Physik, die sich mit der Erforschung der den Naturerscheinungen zu Grunde liegenden Gesetze beschäftigt, 2. Chemie, welche die Grundstoffe und ihre Verbindungen untersucht, und 3. Naturbeschreibung oder besser Naturgeschichte einzuteilen — welche die einzelnen Naturkörper der Naturreiche für sich und in ihren Verwandtschafts- und Wechselbeziehungen betrachtet — und letztere in Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie zu unterscheiden.

Wie diese selbst untereinander in den mannigfaltigsten Wechselbeziehungen stehen und mit der Astronomie und der physischen Geographie zur höheren Einheit der Naturwissenschaften zusammengefaßt werden, so hängen wieder Zoologie und Botanik, Mineralogie und Geologie unter sich enger zusammen; erstere werden daher auch neuerdings gewöhnlich unter dem vom Naturphilosophen Lamarck 1801 geprägten Begriffe Biologie zusammengefaßt und stehen heute im Vordergrunde des Interesses beim Schulunterricht, während die Mineralogie, welche auch viele Berührungspunkte mit der Chemie besitzt und vielfach im Anschlusse an diese gelehrt wird, und die Geologie, für deren Unterricht eine Summe von Kenntnissen der übrigen Naturwissenschaften die unumgängliche Voraussetzung bildet, zurzeit im allgemeinen weniger Beachtung finden (vgl. H. Commenda, Referat bei der 77. Versammlung deutscher Naturf.-Ärzte. Meran 1905, (Ntw. Wochenschrift XX, 1905, S. 813 ff).

Hier wird Naturgeschichte im weiteren Sinne betrachtet, wie diese denn auch in Österreich stets als solche Prüfungsfach war und entweder als Hauptfach mit Mathematik und Physik als Nebenfächern oder auch seltener in Kombination mit Chemie oder auch Geographie — in den letzteren Fällen früher nur für Realschulen zulässig — zum Studium gewählt wird. In der preußischen Prüfungs-

ordnung für höhere Schulen erscheint hingegen die Verbindung von Chemie und Mineralogie, Botanik mit Zoologie als obligat, daher die Naturgeschichte zerrissen ist. § 6 der pr. Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 fordert neben dem von allen Kandidaten über Pädagogik abzulegenden Examen nach Wahl zwei der nachbenannten Fächer: Erdkunde, Botanik und Zoologie; Physik und Chemie nebst Mineralogie.

In der Unterrichtspraxis ist deshalb auch in Preußen die Mineralogie durchaus an die Chemie angeschlossen, analog lehrt man auch an den österreichischen Realschulen seit dem Lehrplane vom 23. April 1898 auf der Unterstufe Mineralogie im Anschlusse an die Grundlehren der Chemie, während auf der Oberstufe dieser Schulen der Naturhistoriker den Unterricht in Mineralogie in Verbindung mit Geologie in der obersten Klasse erteilt; am österreichischen Gymnasium, wo Chemie als selbständiges Fach fehlt, wird die Mineralogie auf der Ober- wie Unterstufe vom Naturhistoriker gelehrt.

Infolge der Geschlossenheit und festen Verbindung der Naturwissenschaften untereinander (vgl. Wehrmann, Zeitschr. für lateinl. Sch. XIII. 1901, S. 9 ff.) wird für die Naturgeschichte auch auf die zahlreichen Berührungspunkte mit den Artikeln dieses Handbuches Konzentration, Chemie, Geographie und Physik verwiesen, anderseits können auch hier die Grenzen gegen diese nicht immer eingehalten werden, insbesondere, wenn es sich um den Unterricht auf der Oberstufe handelt, wo die Grundlehren der Chemie und Physik, als die Voraussetzung der Möglichkeit eines Betriebes der Naturgeschichte im Sinne der Wissenschaft, zur Naturerklärung herangezogen werden müssen.

Für die im deutschen Reiche zur Zeit gültigen Lehrpläne sind wegen der Berechtigungen (s. d.) wie aus anderen Gründen die preußischen Einrichtungen (vgl. die preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 Berlin, Cotta 1903) maßgebend geworden.

Daneben haben neuerdings die österreichischen Lehrpläne und Instruktionen (für Gymnasien, 2. Auflage, Wien, Schulbücherverlag 1900, für Realschulen ib. 1899) mit Recht auch außerhalb Österreichs größere Beachtung gefunden.

Naturwissenschaftliche Wochenstunden.

	Süvern 1816	Wiese 1859	Bonitz 1882	nach 1892	nach 1900	1901 VI.	V.	IV.	U. III.	O. III.	U. II.	O. II.	U. I.	O. I.	verbindl. Gesamtstunden	% Verh. f. Naturw.
pr. Gymn.	20	14	18	18	18	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	2 S. B.	2 MChPh	2 Ph	2 Ph	2 PhWE	290	ca. 6%
pr. R. Gymn.	.	1859 34	30	30	29	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	2 ZBPh	4 BSMChPh	5 PhCh	5 PhChM	5 PhChM	293	„ 10%
pr. O. R. Sch.	.	.	35	36	36	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	2 Z. B.	4 ZBPh	6 BSMChPh	6 PhCh	6 PhChM	6 PhChM	293	„ 13%
ö. Gymn.	Org. E. 1849 20	M. E. 1856/7 19(20)	.	.	.	I. 2. Z. B.	II. 2. Z. B.	III. 2. PhChM	IV. 2. Ph	V. 2 (3) MB	VI. 2. SZ	VII. 2. PhCh	VIII. 3 Ph	(inkl. Turn. Z. u. Schr.)	220 (222)	„ 9%
ö. O. R. Sch.	28	M. E. 52/3 34	n. 1869 37	.	n. 1898/9 32	2 Z. B.	2 Z. B.	3 Ph	2 Ph 3 ChM	2 B 3 Ch	2 SZ 3 Ch 4 Ph	3 MGl 4 Ph	.	„	215	„ 15%

B = Botanik, Ch = Chemie, Gl = Geologie, M = Mineralogie, Petrographie, Ph = Physik, S = Somatologie, W, E = Wiederholung, Ergänzung.

Wie die nebenstehende Tabelle zeigt, sind in den preußischen Lehrplänen der neunklassigen Vollanstalten die Naturwissenschaften während des abgelaufenen Jahrhunderts wenigstens an den Gymnasien und Realgymnasien abnehmend bewertet worden, so daß zurzeit an den Gymnasien nur etwa 6%, am Realgymnasium rund 10%, nur an den Oberrealschulen gegen 13% der Lehrstunden auf sie entfallen, während an den achtklassigen österreichischen Gymnasien etwa 9%, an den siebenklassigen österreichischen Oberrealschulen etwa 15% der Unterrichtsstunden für diese verwendet werden — die wenigen österreichischen Realgymnasien kommen nicht in Betracht.

Vergleicht man vorerst die Stundenzahl, so stehen 18 naturw. Unterrichtsstunden an den preußischen Gymnasien deren 19 (20) in österreichischen Gymnasien, hingegen den 29 Wochenstunden der preußischen Realgymnasien, bezw. 36 der Oberrealschulen 32 an den Oberrealschulen in Österreich gegenüber — die humanistischen Fächer überwiegen also dort noch mehr. Trennt man die nur der Physik und Chemie gewidmeten Lehrstunden von der Naturgeschichte, so zeigt sich, daß zwar am preußischen Gymnasium die Naturgeschichte überwiegt, an allen übrigen Schulkategorien aber von den anderen Disziplinen zurückgedrängt ist, was noch mehr hervortritt, wenn man auch die Schuljahre in Betracht zieht. In Preußen wird die Naturgeschichte mit eigenen Unterrichtsstunden überall nur auf der Unter- und Mittelstufe betrieben, auf der Oberstufe soll sie jetzt am Gymnasium in Gestalt von „Wiederholungen und Ergänzungen aus dem ganzen Gebiete" wenigstens wohl Berücksichtigung finden, am Realgymnasium und an der preußischen Oberrealschule erscheint nur die Mineralogie auf der Oberstufe, aber nur an letzterer, angelehnt an Chemie in besonderen Lehrstunden genannt.

In den österreichischen Mittelschulen erscheint Naturgeschichte auf der Unter- wie Oberstufe, wie denn die österreichischen Lehrpläne durchaus zwei Lehrstufen festhalten. Auf der Unterstufe leitet die Biologie den elementaren Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein, am Gymnasium setzt in der dritten Klasse, die etwa mit der vierten der preußischen Vollanstalten korrespondiert, in der Oberrealschule erst in der vierten Klasse (analog. Untere III) ein propädeutischer chemisch-mineralogischer Unterricht ein, auf der Oberstufe, nachdem auch die physikalischen Grundlehren behandelt sind, erscheint in einer der wissenschaftlichen Behandlung sich mehr annähernden Form Naturgeschichte wieder, und zwar folgen am österreichischen Gymnasium Mineralogie, Botanik und Zoologie nebst etwas Somatologie aufeinander, an der österreichischen Realschule aber wird zuerst Botanik, hierauf Somatologie und Zoologie, endlich in der siebenten (obersten) Klasse Mineralogie und Geologie, denen bereits auch Chemie und Physik vorgearbeitet haben, mit drei Wochenstunden im ganzen Jahre gelehrt.

Dieses Zurückhalten der Biologie an den preußischen Anstalten wird noch auffälliger, wenn man die Süvernschen Lehrpläne für Gymnasien, die Wieseschen von 1859 für Realanstalten und den österreichischen Organisationsentwurf von 1849 für Gymnasien und Realschulen mit den jetzt geltenden Bestimmungen vergleicht, wobei sich zeigt, daß nur an den österreichischen Realschulen die Naturgeschichte ihre Stellung ziemlich ungeschmälert behauptet hat, daß hingegen die Wieseschen Gymnasiallehrpläne von 1856 am österreichischen Statut für Realschulen vom Jahre 1851 und der Ministerialverordnung vom 10. September 1855 ein bedeutsames Pendant besitzen, das alle seitherigen Reformen nicht mehr zu beseitigen vermochten, kurz, während die Naturwissenschaften speziell die Biologie als Wissenschaft im 19. Jahrhundert, insbesondere in dessen zweiten Hälfte einen ungeahnten Aufschwung nahm, haben die Lehrpläne der Schulen ersichtlich eine auf Zurückdrängung derselben abzielende Tendenz angenommen und bisher festgehalten.

Dieser Gegensatz, wonach die Lehre der Naturgeschichte von derselben Zeit an, wo sie als Wissenschaft eine führende Stelle gewann (vgl. B. Schmid, Die Entwicklung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. Natur und Schule I, 1902, S. 1—20), in den für die leitenden Stellungen vorbereitenden und auf eine höhere Bildung abzielenden Schulen von der Oberstufe verdrängt wurde, widerspricht der ganzen Entwick-

lung des deutschen Schulwesens, das, wie Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts mit Recht rühmt, „sich ohne Erstarrung und ohne gewaltsamen Bruch in beständiger Wechselwirkung mit allen lebendigen Kräften des Volkslebens, mit Staat und Kirche, mit Wissenschaft und allgemeiner Bildung entfaltet hat und dies erreichte, allen lebenskräftigen Antrieben der Zeit sich öffnend, aber zugleich auch die Überlieferung ehrend, ohne die es kein geschichtliches Leben gibt“.

Es kommt dies kurz gesagt daher, weil die Ziele und Ansprüche der Naturwissenschaften sich vollständig geändert haben; nicht mehr mit Naturbeschreibung begnügt man sich, die Biologie ist aus der Stellung einer Hilfswissenschaft und dienenden Magd der Medizin (vgl. Hyrtl, Bericht über die Naturforscherrvers. Wien 1856) zur vollen Gleichberechtigung gediehen und, wie sie auf Form und Inhalt der Schwesterwissenschaften den weitgehendsten Einfluß gewann, beansprucht sie auch, bei der Bildung der den jungen Leuten ins Leben hinaus mitzugebenden Weltanschauung ihre gesicherten Ergebnisse, den kausalen Zusammenhang der Naturerscheinungen und die Einheitlichkeit der Naturkräfte, voll verwertet zu sehen.

Da die Einsicht in diese Dinge erst auf der obersten Stufe des höheren Unterrichts eintritt, so kann auch die Naturwissenschaft überhaupt, die Biologie insbesondere auf die Behandlung in der Oberstufe nicht verzichten und nur schwerwiegende Bedenken in den maßgebenden Kreisen können das bestehende Mißverhältnis erklären, dessen Beseitigung im Schul- und Kulturinteresse gefordert werden muß.

Auch hier dürfte die historische Entwicklung den Schlüssel zum Verständnis und damit zur Lösung abgeben, schreibt doch schon Aristoteles (Pol. I, 2): Εἰ δή τις ἐξ ἀρχῆς τὰ πράγματα φυόμενα βλέψειεν, ... κάλλιστ' ἂν οὕτω θεωρήσειεν.

II. Die geschichtliche Entwicklung der Naturwissenschaft und ihre Lehre in den Schulen.

a) Die Periode des naturwissenschaftlichen Universalismus. Die Naturwissenschaften überhaupt beruhen hauptsächlich auf der Induktion (s. d.), die jedoch den Bauleuten nur das Rohmaterial liefert, aus dem sie, gestützt auf das Gerüste, welches die Deduktion errichtet, den Ausbau vollführen können. Induktion und Deduktion sind daher auch, wiewohl unentbehrlich, doch nicht in allen Phasen des Baues von gleicher Bedeutung; sie werden naturgemäß zu verschiedenen Zeiten in wechselndem Maße hervortreten, wie dies auch von dem Anteile der Schwesterwissenschaft Philosophie gilt, welche den Bauleuten Plan und Werkzeuge liefert.

Im Altertum und Mittelalter bis weit in die Neuzeit hinein herrschte auf dem philosophischen Gebiete die Deduktion. Es haben daher auch, wie Du Bois-Reymond (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Leipzig 1878) bemerkt, nur die Weisesten aller Griechen, insbesondere Aristoteles, gestützt auf die Astronomie, jene naturwissenschaftliche Disziplin, welche mit den Mitteln der uralten Mathematik am weitesten reicht und auf den Erfahrungsschatz der orientalischen Naturerkenntnis baut, zu einer der wissenschaftlichen Auffassung sich nähernden Betrachtung der organischen Natur, insbesondere der höheren Tierwelt, sich aufgeschwungen. Aristoteles machte aber in dieser Richtung keine Schule. Das Bildungsideal des Hellenen wie seines Schülers, des Römers, erforderte kein tieferes Eindringen in das Verständnis der Naturformen und Erscheinungen, Plinius war nur ein Kompilator, Galen Empiriker. Auch das ritterliche und klösterliche Leben im Mittelalter war im ganzen naturabgewendet, wenn auch die besten Köpfe des Mittelalters, wie erst jüngst S. Günther (Geschichte des mathematischen Unterrichts im Mittelalter, u. a. S. 125) und Norrenberg (Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands) zeigten, ein Thomas von Aquino und Albertus Magnus, auf Aristoteles fußend, noch über den Meister hinaus gelangten (vgl. das vorgesetzte Motto) und andere spätere Geistesverwandte, wieder auf die mathemathisch-physikalischen Studien ihrer Vorgänger gestützt, das Flämmchen reinerer Naturbetrachtung inmitten der Wetterstürme der Reformation und der Schwaden astrologischer und alchymistischer Träumereien hüteten. Weder die Reformatoren, deren Verdienste um die Schule auf anderen Gebieten liegen, noch der gewöhnlich als Vater der Induktion bezeichnete Baco von

Verulam (vgl. d.) bildeten für die Geschichte der Naturwissenschaften und ihre Lehre in der Schule einen Wendepunkt. Bacos Kernsatz: spes omnis in inductione vera, ist eine vereinzelte Äußerung, wie sein Verhalten zu Kopernikus und Galilei zeigt (Norrenberg, S. 10).

Selbst die im Anschlusse an die wieder erstarkenden mathematischen und physikalischen Studien entstehenden Werke der Väter der Botanik und Naturgeschichte, eines Wotton, Cäsalpin und ihrer Zeitgenossen, K. Gessner eingeschlossen, dem doch die Geschichte die Würde eines Vorläufers Linnés zuerkannt hat, fingen erst wieder an, aus den Fesseln der Tradition sich zu lösen und auf die eigene Wahrnehmung sich zu stützen, wie die beifolgenden, Schmeil (Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts, 4. Aufl., Stuttgart 1900, S. 10) entnommenen Proben seiner Angaben über die Fledermaus dartun:



Unterricht in der Tierkunde. Holzschnitt aus: Joh. de Cuba, Hortus sanitatis. Mainz. Jak. Meydenbach 1491.

„Albertus sagt, daß dieser Vogel als auch der Widhopff zu Winterszeit schlaffe. Mit gebrannten Abhew geräuchert, werden die Flädermäuße vertrieben, als Africanus und Zoroastrus lehren. Der Baum Ahorn, zu Latein Platanus genannt, ist diesen Flädermäußen ganz zuwider: denn so man das Laub onder all Eingäng oder Fenster des Hauses henckt, so kompt kein darein, als Plinius und Africanus zeugen. Der Stork und die Flädermäuß sind Feinde, denn die verderbt dem Storcken allein mit ihrem anrühren seine Eyer, wo er nicht mit dem vorgenannten Laub, in sein nest gelegt, dem fürkompt, darob dann die Flädermäuß ein Abscheuen haben, als Aelianus, Piles und Zoroastrus außweisen. Es ist auch ein vergifftes Ameisengeschlecht in Italia, von Cicerone Salipuga, gemeiniglich Salpuga Betica genannt, welchen das Hertz der Flädermäuß ganz zuwider ist, alsdann auch allen anderen Ameißen, sagt Plinius. Darumb so die Keutzen die Omeißen von ihren Jungen treiben wollen, legen sie einer Flädermauß Hertz in ihr Nest, als Oppianus lehret. Ein Fleckt von einer Flädermauß auf ein Omeißen Nest gelegt, wird keine herfür kommen, sagt Orus. So einer angehender Nacht ein gleißend Schwert außstreckt, so fliehen die Flädermäuß darzu vnd verletzen sich etwan also, daß sie herabfallen. So die Häwschrecken etwan einen Flekken oder strich eines Lands verwüsten, werden sie ober den Ort hinaußfliehen, wo man an die höchsten Bäum dieses Lands Flädermäuß bindet, als Demokritos in Geoponicis ausweiset". Konrad Gessner.

Auch in der Folge leiteten die glänzenden Entdeckungen auf dem Gebiete der Mathematik und der angewandten Physik, welche der Naturforschung und Medizin über die Kräfte der Sinnesorgane hinausgehende Instrumente, wie Fernrohr und Mikroskop, lieferten, einen neuen Aufschwung der Naturgeschichte und ihre Arbeitsteilung

in Anatomie, Physiologie und Entwicklungsgeschichte ein (vgl. Carus Geschichte der Zoologie 1871. Sachs, Geschichte der Botanik 1875). Wurde so der Grund zu den Methoden der modernen naturgeschichtlichen Wissenschaft gelegt, so wollte J. A. Comenius (s. d.), seiner Zeit weit vorauseilend, die Lehre derselben auf die Induktion basieren und erkannte schon die Wichtigkeit eines analogen Vorganges für den sprachlichen Unterricht, für welchen sein Orbis pictus ja eigentlich bestimmt war; J. Newtons großer Zeitgenosse G. v. Leibniz aber (vgl. Allgemeine deutsche Biographie XVIII, S. 172) führte die angewandten Naturwissenschaften als Bestandteile der weltmännischen und militärischen Bildung in den tonangebenden Kreisen ein, der enzyklopädische Zug kam durch Rektor Feuerlein und H. A. Francke auch in die städtischen Schulen und Schöpfungen der Pietisten, vertiefte sich dort durch die erhöhte Pflege der Muttersprache und richtete sich auch auf praktisches Können. Die heutigen Museen, Tier- und botanischen Gärten und Laboratorien finden aber ihr erstes Vorbild in den Krautgärten und mechanischen Werkstätten der mittelalterlichen Klöster.

b) Die Systembildung und die Spezialisierung der Naturgeschichte. Herrschaft des Systems in der Schule.

Zur Zeit der Entstehung der ersten Realschulen erwuchs der Naturgeschichte in Karl von Linné jener kritische und ordnende Geist, dessen grundlegende Bedeutung für die Wissenschaft längst anerkannt ist, dessen Verdienste für die naturgeschichtliche Lehre in der Schule aber zurzeit vielfach noch bestritten, aber neuestens zunehmend gewürdigt werden (vgl. Burckhardt R., Zur Geschichte der biologischen Systematik. Basel 1903, dann Hansen A., Natur und Schule IV, S. 213 ff. und Kienitz-Gerloff, Methodik des botanischen Unterrichts. Berlin 1904).

Linné räumte den Wust der Vorzeit weg, setzte der Betrachtung feste Ziele und legte ihre Ergebnisse in mustergültiger Weise durch eine knappe Kunstsprache fest. Schrieb er, wie Gessner, auch keine Schulbücher, den ungeheuren Fortschritt in der Erkenntnis und Darstellung kennzeichnet doch der nachfolgende Ausschnitt aus seinem Systema naturae (Schmeil l. c. 11):

Gattung Vespertilio (Fledermaus): Zähne gerade, spitz, nahen aneinanderstehend; vier gleiche Schneidezähne. Vordergliedmaßen durch eine mit dem Körper verwachsene Haut zum Fliegen geschickt.

6. Art. V. auritus (langohrige Fl.) Geschwänzt. Nase und Lippe einfach, Ohren doppelt so lang als der Kopf. Europa.

7. Art. V. murinus (gemeine Fl.) Geschwänzt. Nase und Lippen einfach, Ohren kleiner als der Kopf. Europa.

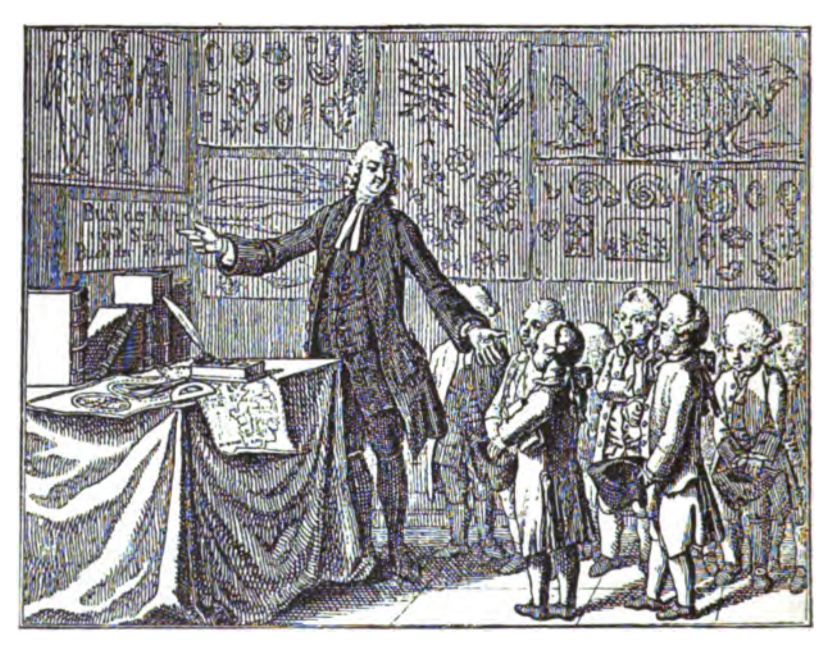
Linné half der Induktion und Systematik zu beinahe ausschließlicher Herrschaft, gegen welche die spekulative Richtung der älteren Naturphilosophen nicht aufkam, daneben aber begann, als neben den riesigen Fortschritten der Physik, insbesondere in der Optik und Elektrizitätslehre, auch die Chemie eine ungeahnte Bedeutung erlangte, die Lehre der naturgeschichtl. Disziplinen auf den Universitäten sich zuerst im Gefolge der Medizin festzusetzen. Die Versuche der aufgeklärten Schulverwaltung Preußens und Österreichs unter Friedrich II. und Josef II., die Lehre der Naturgeschichte auch auf die Oberstufe der Gymnasien zu verpflanzen (vgl. Norrenberg, S. 29, 33 a. a. O., und Knöll Pius, Geschichte der Entwicklung des (öst.) Gymnasiums im Zeitraume von 1701—1850, Programm des Staatsgymnasiums in Wien VIII, 1902), mußten damals scheitern, da es an den notwendigen Voraussetzungen noch gebrach, nämlich entsprechend vorgebildeten Lehrern, einer brauchbaren Methode und ausreichenden Lehrmitteln.

Der Betrieb der Naturgeschichte an den Realschulen war auf rein praktisches Wissen gerichtet, für die Naturgeschichte als Unterrichtsdisziplin fehlten die methodischen und didaktischen Richtlinien.

Es war dem glänzenden Erziehungstheoretiker J. J. Rousseau (s. d.) vorbehalten, die ersteren abzustecken und gegenüber der Zerfahrenheit, welche die Aufklärungspädagogik (s. d.) im ganzen charakterisiert, und neben allerlei Phrasen und Schwulst in seinen Schriften, insbesondere im Hauptwerke Emil (hier ist die Ausgabe von Reclam nach der Übersetzung von Denhardt zu Grunde gelegt) Kernsätze von unvergänglichem Werte niederzulegen. Die abgeleiteten Axiome: Lehre das Kind selbst beobachten, führe die Dinge selbst, nur

im Notfalle Abbildungen vor, schreite vom Nahen zum Entfernteren, gib nicht vielerlei, sondern entwickle klare Begriffe, bilde Reihen nach Ursache und Wirkung, wähle den Stoff nach dem Werte für das Leben aus, kontrolliere die Sinne gegenseitig u. a. m. (vgl. Erdmann, Geschichte der Entwicklung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften, 1887, S. 39 ff.) enthalten die Keime für alle spätere Methodik, so sehr auch sonst deren Richtungen auseinander gehen. Es ist ein Verdienst des deutschen Philanthropinismus (s. d.) und seiner Vertreter, insbesondere des trefflichen Salzmann (s. d.) in ihren Erziehungsanstalten, namentlich in Schnepfenthal, einen Schulbetrieb angebahnt zu haben, welcher über die dürre Systematik schon weit hinausging und neben umfangreicher Formenkenntnis auf eine sinnige Naturbetrachtung im Sinne Goethes (s. Goethe als Pädagog) abzielte.

Als mit der Wiedererhebung der preußischen Monarchie nach den Tagen von Jena und Auerstädt der Neuhumanismus die preußischen Gymnasien neu organisierte, der Unterricht durch die Tätigkeit des neuen Standes der Mittelschullehrer, insbesondere der zur Heranbildung derselben an einigen Universitäten gegründeten Seminarien neue Ziele und die Methode größere allgemeine Wertschätzung fand, kam in den Süvernschen Lehrplänen von 1816 die Naturgeschichte als Nebenfach auch an die preußischen Gymnasien, zur selben Zeit. als die Reaktion in Österreich sie am eigentlichen sechsklassigen Gymnasien mit dem Fachlehrersystem wieder beseitigte und ihnen nur noch an den Lyzeen eine nebensächliche Stellung beließ.



Unterricht in der Naturwissenschaft durch bildliche Anschauung.
Kupfer von Schuster nach D. Chodowiecki (1726—1801).

Da es aber nur erst an wenigen Anstalten tüchtige, fachlich bewanderte Lehrer gab und naturwissenschaftliche Seminarien an den meisten Universitäten erst weit später gegründet wurden, vermochten die höheren Schulen ohne Überbürdung der Schüler den erhöhten Ansprüchen zumeist nicht gerecht zu werden. Die Abhilfe durch Besserung der Methode ging nicht von ihnen, den Universitäten und der Regierung, sondern vom Kreise der für Hebung der

Volksschule und der zu ihrer Heranbildung wirkenden Schulmänner der Pestalozzischen Schule: A. H. Niemeyer, J. B. Graser, G. Fr. Dinter, Chr. W. Harnisch, Chr. Gottl. Zerrenner aus (s. d. und Pestalozzi), welche mit B. Chr. Natorp, B. G. Denzel, C. L. Schweitzer u. a. den Schulacker auch in naturhistorischer Beziehung — natürlich für die Zwecke und Bedürfnisse der Volksschullehrer und Seminarien, aber auch im Hinblicke auf die Hebung des Bürgertums und seiner Bildungsanstalten — bebauten. Für den Umschwung der Ansichten bezüglich der materiellen und formellen Bedeutung der Naturgeschichte im Unterricht ist es höchst bezeichnend, daß selbst Herbart die Wichtigkeit der letzteren erst in seinen späteren Jahren voll erkannte (vgl. Günthart, Die Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts 1904, S. 19 ff.).

F. A. Diesterweg, der große Bahnbrecher auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens (s. d.), war es denn auch, welcher seinen jungen Mitarbeiter Aug. Lüben (vgl. Allgemeine deutsche Biographie XIX, S. 328), der schon unter Harnisch auch am Seminar zu Weißenfels sich praktische Schulerfahrungen gesammelt hatte, zur Feststellung der naturgeschichtlichen Methode für den naturgeschichtlichen Teil seines Wegweisers bewog (1834).

Um diese Zeit war durch Cuvier bereits der erste Ansturm der spekulativen Richtung der Naturphilosophie zurückgeschlagen, die Spezialisierung der Naturgeschichte auf den Hochschulen weit gediehen, auch hatten Lyells Principles of geology die Buchsche Katastrophentheorie gestürzt und die Geschichte der Erde als eine Entwicklung durch die noch in der Gegenwart wirkenden Naturkräfte innerhalb sehr langer Zeiträume hingestellt.

Lüben war in philosophischer und allgemein pädagogischer Richtung durch Herbart und Pestalozzi für seine Aufgabe wohl vorbereitet, in naturgeschichtlichen Fachkenntnissen aber hatte er nie eine höhere als eine kurze Seminarbildung erhalten, war folglich so ziemlich Autodidakt und mit der lebhaften Bewegung der Geister im Auslande unvertraut. Daher war er auch über die Linnésche Systematik wissenschaftlich nicht hinausgekommen. Praktische Kenntnisse vom Unterricht aber besaß er nur im Volksschul- und Seminarwesen. Diese Umstände bedingten auch seine Leistungen. Seine bleibenden Verdienste liegen im theoretischen Teile seiner Methodik und dann deren Anwendung auf die ihm wohl vertrauten Schulgebiete. Über den materiellen Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts setzte er zuerst entschieden den formalen (Lüben, Pflanzenkunde VI). Hat ersterer eine möglichst genaue Kenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, welche sich in der Natur kundgibt, anzustreben, so soll letzterer den kindlichen Geist bilden, die Sinne schärfen, eine große Anzahl wertvoller Vorstellungen erzeugen, im richtigen Denken schulen, den Sinn insbesondere für Naturschönheit üben, damit das Gemüt beleben, zur Anerkennung und Achtung eines gesetzmäßigen Waltens, endlich zur Erzeugung des Forschertriebes und der hieraus erwachsenden heilsamen Selbsttätigkeit und geistiger Selbständigkeit anleiten. In letzterer Hinsicht verlangt er (S. X Pflanzenkunde) ganz in Diesterwegschem Sinne, der botanische Unterricht dürfe nicht in der Betrachtung von ausgerupften Pflanzen, von Pflanzenleichen bestehen, sondern müsse darauf ausgehen, aus jedem Schüler einen Naturforscher zu machen, der Pflanzenentwicklung und das Pflanzenleben verfolgt. Man kann den erziehlichen Wert des Unterrichts in der Naturkunde nicht besser betonen, als er es tut, wenn er schreibt: „Ist der Forschertrieb erst einmal in einem Menschen rege, dann beschränkt er sich nicht auf den Gegenstand, dem er ihn verdankt, er sucht vielmehr alles zu erforschen, was ihm im Leben in den Weg tritt, und findet hierin seine Befriedigung, sein Glück, gelangt zur Selbständigkeit und hiedurch zu größerer Unabhängigkeit, ganz abgesehen davon, daß sich auch mancherlei Vorteil für das gewöhnliche Lebenergibt" (vgl. Erdmann, S. 158).

Man erkennt aus den methodischen Regeln Lübens sehr leicht, daß diese auf Pestalozzi und Rousseau zurückgehen, er bekundet aber auch durch die Hervorhebung der formalen und ethischen Ziele den sittlichen Ernst und die Umwertung durch die deutschen Pädagogen, insbesondere Herbart (s. d.), während

Rousseaus Emil alle Naturkörper und alle Arbeiten der Menschen nach ihren wahrnehmbaren Beziehungen auf seinen Nutzen, seine Sicherheit und sein Wohlbefinden schätzen soll (S. 304 der zit. Ausg.).

Ersichtlich treten bei Lüben auch die Beziehungen zu Herbarts Grundsätzen von den erziehenden Aufgaben des Unterrichts und seinen Formalstufen (s. d.) auf.

In didaktischer Hinsicht teilt Lüben seinen Lehrgang in vier Kurse:

1. Betrachtung einzelner Naturprodukte (Tiere, Pflanzen, Steine) in den häufigsten und wichtigsten Vertretern mit Beschränkung auf die Hauptteile und die wichtigsten Merkmale einheimischer Naturkörper.

2. Einführung in das Verständnis des Gattungsbegriffes unter Wiederholung und Erweiterung des im ersten Kurse durchgenommenen Stoffes. Übung im vergleichenden Beschreiben heimischer verwandter Arten, Kennzeichen der Art und Gattung.

3. Die Entwicklung des Begriffes „natürliche Familie", Übung im Ordnen und Klassifizieren von Naturkörpern, Systemkunde: im Pflanzenreiche nach Linné, im Tierreiche nach dem vereinfachten Cuvierschen Systeme, in höheren Schulen etwa nach Jussieus Pflanzensystem, Übersicht der geographischen Verbreitung der Organismen.

4. Anthropologie, Bau- und Lebenstätigkeit der Organismen, Auffassung der Gesetze, nach welchen die Bildung und Verrichtung erfolgt, Einsicht in den Zusammenhang der gesamten Naturkörper. Hiebei sollen die Abweichungen auf die Grundform zurückgeführt, Tiere und Pflanzen zergliedert, Vergrößerungsgläser gebraucht werden. Diese Stufe, hauptsächlich für höhere Schulen geeignet, sollte doch auch an der Volksschule nicht ganz übergangen werden (Erdmann, S. 102). Wenn Lüben noch weiters auch die Entwicklungsgeschichte der Pflanzen im Schulgarten und auf Exkursionen studieren und auf allen Stufen nach Maßgabe der jeweiligen Fertigkeit Zeichnen betreiben will, so steht er damit als theoretischer Methodiker auf der vollen Höhe; er vermochte seine Theorie aber selbst auch nicht annähernd in die Praxis umzusetzen, dazu gebrach es ihm an der fachwissenschaftlichen Bildung, sein Talent war nicht produktiv genug, um hier neue Wege zu bahnen.

Wie sehr Lüben in der Verwertung seiner Ideen als Verfasser von weit verbreiteten Lehrbüchern auch in den späteren Auflagen ganz im Banne der Linnéschen Systematik verblieb und somit selbst in Rückstand geriet, möge die nachfolgende, dem zweiten Kurse seiner Naturgeschichte für Kinder der Volksschule entnommene Probe zeigen:

4. Gattung Fledermaus: Die Gliedmaßen und der Schwanz sind durch eine Flughaut miteinander verbunden. Der Oberkiefer hat vier Schneidezähne, zwei Eckzähne und jederseits sechs Backenzähne, der Unterkiefer sechs Schneidezähne, zwei Eckzähne und jederseits sechs Backenzähne. Alle Backenzähne sind mehrspitzig.

1. Art. Die gemeine Fledermaus. Die Ohren sind so lang als der Kopf, am Grunde getrennt.

2. Art. Die langohrige Fledermaus. Die Ohren sind doppelt so lang als der Kopf und am Grunde zusammengewachsen. — Bei uns häufig.

Die unmittelbare Wirkung Lübens auf die höheren Schulen konnte daher auch nicht groß sein, zumal es ihm auch nicht an Gegnern fehlte (vgl. Erdmann, S. 107). Immerhin hob sich besonders an den Realschulen der Unterrichtsbetrieb langsam (vgl. Norrenberg, S. 49). Bevor aber eine tiefere Wirkung der naturwissenschaftlichen Seminarien eintreten konnte, brach der Kampf gegen die Süvernschen Lehrpläne los. Im Jahre 1836 erschien Lorinsers vielberufene Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen". Die Überbürdung war nicht zu leugnen, die Reaktion setzte naturgemäß am Punkte des geringsten Widerstands ein, das waren die Naturwissenschaften, für die ohnedies bei den Gymnasialscholarchen wenig Liebe und Verständnis zu finden waren (vgl. Erdmann, S. 97, über Schelling und Nägelsbach).

Das Zirkularreskript vom Jahre 1837 setzte zuerst — auch darin ging die Physik voran — den naturkundlichen Unterricht in II. auf eine Wochenstunde herab, genehmigte auch, daß sie in dieser Klasse durch Naturbeschreibung ersetzt werde, „damit das Naturleben dem Sekundaner nochmals in seiner vollen Gestaltung vorgeführt und zum Bewußtsein gebracht wer-

de". Aber die Naturgeschichte war nicht weniger bedroht.

Das allgemeine Urteil der maßgebenden Kreise wandte sich immer mehr gegen den in das Gymnasium hineingetragenen Universalismus, forderte Vereinfachung der Lehrpläne und Konzentration auf die Hauptfächer, als welche Sprachen und Mathematik galten. Es entspann sich der Kampf gegen „die falschen, unkirchlichen, revolutionären Tendenzen des verderbten Zeitgeistes", die man dem Realismus (vgl. Realschulen u. L. Wiese) zur Last legte und wogegen nach Eilers (Norrenberg, S. 43) Ausspruch nur durch Sicherstellung der klassischen, humanen, sittlichen, religiösen Bildung auf Grund der Grammatik geholfen werden konnte. Der naturgeschichtliche Unterricht wurde damals jedenfalls nur von einer verschwindenden Minorität von Lehrern im Sinne vernünftiger Anwendung der Lübenschen Theorien betrieben. Aus den erhaltenen wenigen Programmen, die um diese Zeit mit Naturgeschichte sich beschäftigen, geht hervor, daß die einen, wie L. Schulze in Berlin 1837 an der deduktiven Unterrichtsform (trotz Rousseau und Lüben) festhielten oder mit bloßem Vorzeigen von Bildern und Abfragen sich genug taten oder es auf Ästhetisieren und Moralisieren abgesehen hatten, wie K. G. Schneider und Annegarn (vgl. Erdmann, S. 112) oder die scientia amabilis durch gedächtnismäßigen Drill der Jugend verekelten, wie Goldmann (Berlin 1841), der ganz im Sinne lateinischer Genusregeln auch die Botanik in Verslein dozierte, wie z. B.

Bei Symphytum und Dipsacus
Bei Onoperdon, Carduus
Cnicus, Acer, Capsicum
Ist gerippt (sic!) das folium,

oder

Was nicht keimen (sic!), nicht blühen kann,
Sieht man für kryptogamisch an,
Doch phanerogamisch ist bis heut,
Was durch Blumen uns erfreut.

Das „tolle" Jahr 1848 brachte in Preußen auf unserem Gebiete nichts Positives zu stande, in Österreich war seine Folge die Begründung eines Unterrichtsministeriums und der Organisationsentwurf für Gymnasial- und Realschulen von Hermann Bonitz (s. d.) und Franz Exner (s. d.). In diesem epochalen Meisterwerke wurde die Naturgeschichte zuerst in deutschen Landen voll gewürdigt und sowohl auf der Unter- als Oberstufe als vollberechtigtes Lehrfach anerkannt. Da, was unter Maria Theresia nicht geschah, zugleich mit der Verbesserung der Mittelschul- und der Volksschullehrerbildung auch die Universitäten reformiert wurden und auch dort die Heranbildung der Mittelschullehrer durch Seminarien und praktische Anleitungen gefördert wurde (vgl. A. Beer und Frz. Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas 1868 und Geschichte der Wiener Universität, 1849—1898), so erlangte dadurch mit einem Male das österreichische Mittelschulwesen, resp. das Gymnasium einen gewaltigen Vorsprung, der noch nachwirkt.

Leider fiel die Naturgeschichte in der achten Klasse der Gymnasien und bei der Maturitätsprüfung, wohl teilweise auch der ungeschickten Methodik (vgl. A. v. Wilhelm, Das österr. Volksschul- und Mittelschulwesen, S. 43, Prag 1874), hauptsächlich aber der wieder einsetzenden reaktionären Strömung früher zum Opfer, bevor die Universitäten noch besser ausgebildete Lehrer ausreichend beistellen konnten. Alle später von Hoch- und Mittelschulkreisen unternommenen Versuche (vgl. insbesondere Zeitschr. f. österr. G. 1861 und 1862 die Artikel von Sueß, Tschermak, Lang, Wretschko, Pokorny u. a. und die Schulenquete von 1870), wiewohl von den anerkanntesten Fachmännern ausgehend, führten bisher keine Änderung mehr herbei. Besser verlief die Bewegung für die österreichische Realschule, weil ihre Ausgestaltung zu siebenklassigen Anstalten in die Zeit der freiheitlichen Bewegung und Volksschulgesetzgebung hineinfiel (vgl. Österr. Realschule).

Nur die reaktionären Schritte Österreichs fanden in Preußen Nachahmung. Unter dem Vorgeben, daß die Vereinigung humanistischer und realistischer Lehrziele auf dem Gymnasium undurchführbar sei — das österreichische Gymnasium befindet sich aber seit mehr als 50 Jahren bei diesen „unausführbaren" Prinzipien sehr wohl, — opferte L. Wiese, einst der Mitarbeiter Spillekes, dann sein Schwiegersohn, „der Einheitlichkeit" des Gymnasiallehrplanes die Naturgeschichte. Seine Gymnasiallehrpläne von 1856 brachten in den oberen Klassen des

Gymnasiums und für die Maturitätsprüfung den naturgeschichtlichen Unterricht in Wegfall und beließen ihn unten nur dort, wo eine geeignete Lehrkraft nicht bloß die facultas docendi, sondern auch die Befähigung habe, den Unterricht der betreffenden Klasse anzupassen.

c) Die Wieseschen Realschullehrpläne von 1859 und der Darwinismus und seine Folgen.

Das Jahr 1859 brachte zwei für die weitere Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts hochwichtige Ereignisse: das Erscheinen der Wieseschen Realschullehrpläne (vgl. Wiese) und Ch. Darwins Ursprung der Arten.

Die Wieseschen Lehrpläne mit den erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 erhoben die Realschulen zu einer neunklassigen Vollanstalt (s. d. Art. Realgymn. und Realsch.) und bereiteten deren Entwicklung zur Gleichberechtigung mit den Gymnasien vor, indem sie den Realanstalten erhöhte Ziele steckten und den wissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb vertieften, dem entsprechend rückten sie auch die formale und erziehliche Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts in den Vordergrund. Mit eindringlicher Kraft stellen sie gegenüber dem eben anhebenden Lärm, womit die manchesterliberale und sozialistische Tagespresse das Hauptwerk Darwins als das Evangelium des Materialismus begrüßte, die tieferen ethischen Grundlagen und humanistischen Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts fest. Als Lehrziel der Naturbeschreibung, die an allen Klassen je zwei Stunden bekommen hatte, deren erfolgreiches Studium aber normalmäßig nicht bei der Maturitätsprüfung, sondern beim Übergange in die Prima nachgewiesen werden sollte, wurde allerdings „hinreichende Systemkunde" vorangestellt, nach den Erläuterungen aber sollen die Schüler die Befähigung zum selbständigen Studium naturwissenschaftlicher Werke erhalten. Daher empfehlen sie, den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen nur in propädeutischer Weise zu erteilen, überhaupt aber auf wissenschaftliche Vollständigkeit zu verzichten und nicht weiter zu gehen, als die Anschauung des Objektes bei den Schülern reicht (vgl. Art. Realschule). Wenn trotzdem die Naturwissenschaften bis heute um ihre berechtigte Stellung auch an den preußischen Realschulen zu ringen haben, so erklärt sich dies außer in dem Widerstand, den jedes neue Lehrfach an den Lehrern der erbangesessenen findet, durch die Entfesselung der Leidenschaften in dem Schulkampfe um die Berechtigungen (s. d.) und durch das erwachende Mißtrauen gegen die Zügellosigkeit, mit welcher der Darwinismus als die Konsequenz der Naturwissenschaften ausgeschrien wurde.

Die sogenannte Darwinsche Deszendenztheorie ist im Kerne eine Neuformulierung der Entwicklungslehre Lamarcks.

Als Vorstoß der spekulativen Richtung und Wiederbelebung der Deduktion gegen die ausschließliche Verwertung der Induktion war sie in der Wissenschaft nicht bloß berechtigt, sondern auch die logische Konsequenz der in der Astronomie seit Kopernikus, in der Geologie seit Lyell herrschenden Naturauffassung, als Hypothese daher auch für die Forschung vollberechtigt.

Die Verkündigung der Darwinschen Hypothese als erwiesene Tatsache, auf welche die materialistische oder monistische Weltanschauung basiert wurde, durch K. Vogt, E. Häckel, L. Büchner u. a., erhob den Darwinismus zum Dogma des Unglaubens und Feldzeichen auf den politischen und sittlichen Umsturz hinzielender Bestrebungen (Bebel in der Sitzung des Reichstages vom 10. September 1876) und erregte so nicht bloß in konservativen und Regierungskreisen, sondern bei allen Schulmännern, welche den stillen Frieden der Schule als Voraussetzung der Erfüllung ihrer Aufgaben ansehen, das tiefste Mißtrauen gegen die Verkündiger dieser Lehren, aber auch — da aus den Kreisen der Fachmänner überwiegend Rufe jubelnder Zustimmung und nur wenige Stimmen nüchterner Kritik laut wurden, gegen die Naturgeschichte überhaupt und ihre Lehre auf der Oberstufe höherer Schulen.

Doch zurück zum naturgeschichtlchen Unterricht in der Mittelschule! Lüben war die Umsetzung seiner methodischen Leitsätze in die Schulpraxis nur zum Teil gelungen, in seinen Schulbüchern, auch in den späteren Auflagen der Fünfziger- und Sechzigerjahre überwiegt das trockene System weitaus, die Fortentwicklung mußte in ande-

rer Richtung gesucht werden. Um, wie ja Lüben wollte, Einsicht in den Zusammenhang der Naturerscheinungen zu gewinnen, war die denkende Betrachtung des Naturlebens geboten. Masius in seinen Naturstudien, Grubes prächtige Biographien aus der Naturkunde, Tschudis Tierleben der Alpenländer, Jägers Tierwelt, Kerners Pflanzenleben der Donauländer, die Schriften von Brehm, Lenz, Ruß u. a. wirkten in dieser Richtung, waren aber in erster Linie zur häuslichen Lektüre bestimmt, Abschnitte daraus bilden ja noch jetzt den eisernen Bestand unserer Schullesebücher.

Der erste durchaus selbständige Schritt über Lüben hinaus geschah für die höheren Schulen durch Rossmässlers kleine Schrift: Der naturgeschichtliche Unterricht, Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben (1860). Die geschichtliche Behandlung der organischen Naturerscheinungen wollte Rossmässler an Stelle der Naturbeschreibung setzen. Seine Ausfälle aber, daß die bisherige Methode „Aberglaube und Wunderglaube bestärkt habe" (S. 13), seine Stellungnahme gegen die kirchliche Lehre „daß die Erde bloß als eine Durchgangsstation erscheine" (S. 16), machten bei den bestehenden Zeitverhältnissen die Reformbestrebungen verdächtig trotz Rossmässlers Versicherung, „daß eine auf verständnisvoller Liebe zu unserer schönen Erdennatur fußende Weltanschauung nicht in notwendigem Widerstreite mit manchen Lehrsätzen der Kirche stehe" (S. 17).

Leider führte gerade jener Schulmann und Forscher, welcher sonst berufen gewesen wäre, die neuere biologische Richtung der naturgeschichtlichen Betrachtungsweise in die Mittelschulen einzuführen, Hermann Müller, der Bahnbrecher für die Würdigung Chr. K. Sprengels, selbst die Katastrophe herbei, indem er in einer Vertretungsstunde eine populär-darwinistische Schrift den Schülern vorlesen ließ.

Die Folge war eine Interpellation im Parlament und trotz Müllers Verteidigungsschrift (die Hypothese und der naturgeschichtliche Unterricht an der Realschule zu Lippstadt 1879) nicht nur die Entfernung Hermann Müllers aus der Schule, sondern auch die Beseitigung der Naturgeschichte auf der Oberstufe der höheren preußischen Schulen überhaupt durch Minister von Gossler (Lippstädter Fall) in den Lehrplänen von 1882 mit der seltsamen Begründung, „weil die Ausdehnung dieses Lehrgegenstands auf die oberen Klassen den kaum zu vermeidenden Anlaß gegeben hatte, die der Schule gestellte Aufgabe zu überschreiten und auf theoretische Hypothesen (!) einzugehen, deren Erledigung dem Fachstudium auf einer Hochschule bleiben muß."

Eine Erhebung von D. Lachmann zeigte, daß übrigens 1882 von 335 deutschen Gymnasien nur an 88 oder etwa 26% auch in den Unterklassen naturgeschichtlicher Unterricht bestand, welcher an sehr vielen Anstalten nicht von Fachleuten erteilt werden konnte. Der Zustand der Halbheit und Unaufrichtigkeit ist seitdem in Permanenz, auch die Lehrpläne von 1901 gestatten nur, die Biologie in den oberen Klassen innerhalb des physisch-chemischen Unterrichts zu berücksichtigen.

Diese Vogel-Strauß-Politik ist um so bedauerlicher, als die Theologie längst sich mit der Annahme einer Entwicklung, dem noch aufrecht stehenden gesunden Kerne des Darwinismus, ebenso abgefunden hat, wie seinerzeit mit Kopernikus und Galilei (vgl. auf katholischer Seite P. Knabenbauer, Glaube und Deszendenztheorie, Stimmen aus M. Laach 1877, und jüngst E. Wasmann, Die moderne Biologie und die Entwicklungstheorie, Freiburg 1904, von protestantischer Seite z. B. E. Donnat, Natur und Schule II., S. 232 a. a. O.), und das Beispiel zahlreicher Naturforscher zeigt, daß religiöse Gesinnung wie streng kirchliche Gläubigkeit mit naturwissenschaftlicher Forschertätigkeit in allen Zeitepochen zusammen sich wohl vereinigen lassen (Kneller, K. A.: Das Christentum und die Vertreter der neueren Naturwissenschaft 1904). Dem gegenüber blieb dank dem gesunden Sinne der auf den österreichischen Universitäten herangebildeten naturgeschichtlichen Fachlehrer der naturgeschichtliche Unterricht auf der Oberstufe seit den Fünfzigerjahren intakt, die österreichische Realschule erhielt 1869 bei ihrer Ausgestaltung zu einer noch derzeit siebenklassigen Anstalt Mineralogie und Geologie in der obersten Klasse als Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts. Gegenstand der Maturitätsprüfung ist sie allerdings, ähnlich wie in Wieses Lehrplan,

in der Regel nicht. Auch der Normallehrplan von 1898 hält an der Zweistufigkeit des naturgeschichtlichen Unterrichts fest, überweist nur den propädeutischen Unterricht in der Mineralogie auf der Unterstufe dem Chemiker.

Diese österreichische Stoffverteilung hat den Vorteil, den naturgeschichtlichen Unterricht der Oberstufe auf die Grundlehren der Chemie und Physik, welche schon in den Mittelklassen gelehrt werden, zu basieren, aber den Nachteil, daß die Schüler inzwischen bereits von dem naturgeschichtlichen Lehrstoffe der Unterstufe wieder vieles vergessen haben. Bei der hoffentlich bald eintretenden Erweiterung der österreichischen Realschule zu einer achtklassigen Anstalt dürfte sich auch die Möglichkeit ergeben, die so wichtige Somatologie und die Grundzüge der Hygiene für die gereiften jungen Leute vor deren Abgang an die Hochschule oder ins Berufsleben ausreichend zu lehren; ob dies etwa vom Schularzt und in Verbindung mit sexueller Belehrung geschehen sollte, darf wohl noch eine offene Frage bleiben.

III. Neuere und neueste Reformbestrebungen der naturhistorischen Methodik und Lehrpläne.

Es ist kein Wunder, daß, seitdem das Korrektiv der Schulpraxis an den Oberklassen der höheren Schulen in Deutschland fehlt, dort die Theoretiker sehr ins Kraut geschossen sind.

Die Flut ihrer Vorschläge überschwemmt alljährlich steigend den Büchermarkt, sie ist für den einzelnen kaum mehr zu bemeistern. Zum Glück bieten sich aber auch die Mittel zur übersichtlichen Orientierung in den Fachzeitschriften, insbesondere aber in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch, Berlin, welche 1905 schon beim XX. Bande angelangt sind. In diesen behandelt H. Engelmann Erdkunde, K. Weise Physik, C. Matzdorff Naturwissenschaft als Ganzes und Biologie, E. Loew Mineralogie und Geologie.

Von den Nachzüglern der Lübenschen Richtung abgesehen, welche in den Schulbüchern noch immer mit Systematik und Naturbeschreibung, wenn auch in etwas modernisiertem Zuschnitte sich breit machen, lassen sich in der naturgeschichtlichen methodischen Literatur, welche zurzeit leider meist nur mit Biologie sich beschäftigt, Geologie und Mineralogie hintansetzt, etwa sechs Richtungen unterscheiden, welche allerdings zum Teil noch Neigung zu weiterer Abschnürung zeigen, zum Teil aber auch untereinander verfließen:

1. Die schon erwähnte von Masius, Wagner, Grube, Rossmässler, Ruß u. a. versuchte Gruppierung der Naturformen nach ihren Lebenserscheinungen unter Berücksichtigung der Jahreszeiten gestalteten Teller, Wegweiser durch die drei Reiche der Natur 1872, Marshall in seinen „Spaziergängen eines Naturforschers, neuerdings Quehl in den „Naturbildern“, Kräpelin in seinen „Naturstudien“, R. Landsberg in seinen „Streifzügen“ unter Berücksichtigung der Wechselbeziehungen der Naturkörper mit ihrem Standorte zu lebens- und entwicklungsgeschichtlichen Bildern aus, welche nicht so sehr zum Schulunterricht als nebenher für die Vertiefung des in diesem Gebotenen sich eignen. Damit nahe zusammen hängt

2. das vielberufene Gruppierungsprinzip nach Lebensgemeinschaften Junges.

Möbius' Werk, Die Auster und die Austernwirtschaft, 1877, stellte zuerst den Begriff Lebensgemeinschaft auf und regte seinen schon in der Praxis stehenden Schüler, Seminarlehrer Friedrich Junge, zu der bedeutsamen Arbeit „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft.... 1885, an (vgl. Möbius, Natur und Schule 1904, S. 289 ff.). Der Begriff Lebensgemeinschaft wurde seitdem von Junge und seinen Anhängern und Nachtretern Kiessling und Pfalz, Partheil und Probst, Kollbach u. a. mannigfaltig erweitert und modifiziert (vgl. Schmeil a. a. O. S. 50) und unter Rückgreifen auf die Lamarck-Schmardaschen „Gesetze des organischen Lebens“ auch für den Volksschulunterricht verwendet (vgl. dort und Junges Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts, Langensalza, H. Beyer und Söhne 1904. 4. Aufl., S. 290 ff.), worin aber die Mehrzahl der neueren Methodiker, so neben Schmeil, Kerschensteiner, Loew und neuerdings auch Trunk, ihm nicht beistimmen.

Schmeil weist (a. a. O. S. 54—69 ff.) eingehend nach, wie weit die Abstraktion solcher allgemeiner biologischer Sätze gehen darf, sowie daß dieselben keine Naturgesetze

sind, ohne Junges bleibenden Verdiensten damit nahezutreten.

Eine 3. damit verwandte und zum Teil verfließende, aber auch wieder Untergruppen bildende Richtung, der Beyer und Scheller, Quehl und Lüdecke, Twiehausen, aber auch Kiessling und Pfalz u. a. einzureihen sind, sucht die Naturwissenschaften, welche ja gewiß eine Einheit im höheren Sinne bilden und zahllose Berührungspunkte aufweisen, im Schulbetriebe zu einem Ganzen zu verschmelzen und will damit die Goldkörner der Herbart-Zillerschen Schule für den Schulgebrauch ausmünzen.

Schon H. Schmidt hat in seinem Aufsatze: Konzentrationsversuche auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts, Pädagogische Zeitung 1895, Nr. 51 und 57, wie neuerdings Schmeil (a. a. O. S. 76 ff.) gezeigt, daß damit dem Unterricht vielfach Zwang angetan werden muß und die Verknüpfung sehr oft nur eine lockere und äußerliche oder noch zu wenig ausgereift ist, um konsequent durchgeführt werden zu können.

Wie diese 3. ist auch die 4. Richtung: Behandlung der Naturgeschichte nach historischen Gesichtspunkten aus theoretischen Erwägungen hervorgegangen. Sie wird zurzeit besonders von Kienitz-Gerloff (vgl. dessen Artikel in Reins Enzyklopädie der Pädagogik V, S. 23, und neuerdings seine Methodik des botanischen Unterrichts 1904) vertreten. Nach dem Satze: Historia magistra vitae sucht sie die Kenntnisse den Schülern in jener Reihenfolge darzubieten, wie das Menschengeschlecht sie im Laufe der Geschichte erwarb, und folgert als Parallele zu dem biogenetischen Grundgesetze E. Häckels für die Entwicklung der Körperwelt — dessen allgemeine Gültigkeit übrigens selbst ein K. Vogt in Abrede stellte — (Vers. Schweiz. Nat. Ges. zu Genf am 12. August 1886) ein psychogenetisches Grundgesetz für die Erziehung (vgl. damit die Ziller-Reinschen Kulturstufen im Unt.).

Es läßt sich ebenso wenig verkennen, daß der Grundgedanke vieles für sich hat, als daß die Durchführung bis in die Einzelnheiten ein Zerrbild richtigen methodischen Vorgehens liefern würde.

Die Entwicklung der menschlichen Kultur und Wissenschaft bildet eben durchaus keine einfache Kurve und ihren Windungen und rückläufigen Stellen zu folgen, mag für den Philosophen und Geschichtschreiber ebenso interessant und lehrreich sein, als es verfehlt wäre, die Schüler dort auf ihre krausen Umwege nachzuziehen, wo die großen Methodiker längst nähere Bahnen eröffneten (vgl. Kerschensteiner, Lehrpläne S. 33, Willmann, Didaktik I., S. 74. In Kienitz-Gerloffs Methodik des botanischen Unterrichts (Berlin O., Salle 1904) ist daher auch der synthetische Teil weitaus am wertvollsten, insbesondere der physiologisch-anatomische Abschnitt, welcher auch das Experiment kräftig betont, sehr gut; überhaupt zeigt sein Vorgang mit dem Unterrichtsbetriebe, welchen Wretschko in Österreich einführte und Hanausek seit einem Menschenalter vertritt, viel Übereinstimmung.

Aus der Praxis hervorgegangen und dieser ganz angepaßt sind schließlich 5. die experimentelle und 6. die biologische Richtung, von welchen erstere namentlich für die Botanik sich eignet, aber auch für Mineralogie, Chemie, Physik und Geographie ihre Vertreter hat und besonders in England und Amerika neuerdings stark propagiert wird (Fischer, Natur und Schule 1905. III. u. IV. 1904 und Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaft, Heft 3). Ihren Ausgang nimmt sie von Rousseau und Salzmanns Mitarbeiter, Bh. H. Blasche in Schnepfenthal (vgl. Natur und Schule IV., S. 260), und wird zurzeit besonders durch Schleichert (Anleitung zu pflanzenphysiologischen Experimenten, 1901, schon in 4. Auflage), Pfuhl (Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise bestimmt, 1902) und in einer Reihe von Schulprogrammen und Handbüchern gefördert. Sie ist wertvoll als Korrektiv gegen den noch immer stark verbreiteten Verbalismus (s. d.) im Schulbetriebe und durch das Bestreben mittels systematischer Beobachtungen und Übungen der Schüler im Selbstuntersuchen das Gegengewicht gegen das Überwuchern der rein biologischen Methode zu bilden, eignet sich aber naturgemäß mehr für reich dotierte Unterrichtsanstalten mit wenigen Klassenzöglingen als für die meist noch überfüllten öffentlichen Schulen.

6. Zurzeit genießt das meiste Ansehen

und wird am eifrigsten die biologische Unterrichtsmethode propagiert, welche im wesentlichen schon Loew (in seiner Didaktik und Methode des Unterrichts in der Naturbeschreibung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, München 1895) empfiehlt, die aber neuerdings von Schmeil in seiner schon genannten methodischen Schrift, noch mehr aber durch die seine methodischen Ideen meisterlich vertretenden Lehrbücher in die Schulen eingebürgert wurde (Zoologie 1904 in 5. Aufl., Botanik 1903 in 1. Aufl. Daneben auch Leitfäden für den Unterricht.)

Sie geht auf Ch. K. Sprengel und Herm. Müller zurück. In ihrem Sinne wirken ohne engherzige Beschränkung auch Schmeils Mitherausgeber der Zeitschrift: Natur und Schule B. Landsberg und L. Schmid. Diese seit 1902 erscheinende Monatschrift besitzt einen trefflichen Stab von Mitarbeitern und hat zur Klärung der schwebenden Fragen sowie zur Förderung des naturgeschichtlichen Unterrichts, inklusive der Mineralogie und Geologie, unterstützt von der durch dieselben Meister herausgegebenen Sammlung naturwissenschaftlicher Abhandlungen (bis 1905 12 Hefte) bereits mächtig beigetragen.

Durch sie werden die für die Oberstufe aufgestellten Grundsätze Lübens: „Kenntnis der Natur als eines großen Ganzen" und „Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, welche sich in der Natur kundgeben," praktisch dem Schulunterricht derzeit am besten dienstbar gemacht. Zum Belege sollen die im Handbuche von Loew gestellten Fragen bezüglich der Fledermaus (S. 59) und die Andeutung ihrer Beantwortung durch Schmeil (Zoologie S. 56 ff.) — wenn auch die Antwort zu ausführlich ist, um voll abgedruckt zu werden, — den eingenommenen Standpunkt illustrieren."

Nach Loew (S. 59).

Einige Fragen:

Mit welchem Körperteil fliegt wohl die Fledermaus?

Betrachtet diesen Teil genauer.

Wodurch unterscheidet sich die Flughaut in ihrer Behaarung vom Rumpfe? Welche Körperteile des Tieres stecken in der Flughaut? Worin enden die ebenen Gliedmaßen (Arme)? Welche Teile eurer eigenen Hand entsprechen den fünf Teilen am Ende des Fledermausarmes, welchen Gebrauch macht ihr, welchen die Fledermaus von ihren Fingern? Wozu dient der Daumen? Wozu benutzt die Fledermaus die krallentragenden Zehen der Hinterbeine?

Schmeil, Leitfaden S. 25):

Die großohrige Fledermaus.

A) Körperbau und Bewegungsweise.

I. Wie sie sich durch die Luft bewegt.

II. Wie sie kriecht und klettert.

B) Körperbau und Nahrung.

C) Wie sie einen Winterschlaf hält.

D) Ihre Beziehung zum Menschen, ihre Bedeutung im Haushalt der Natur.

E) Verwandte.

Ob man hiebei mit Schmeil beim Menschen beginnen oder, wofür sich neben Pfannstiel neuerdings auch der Schweizer Lang, der Österreicher A. König aussprechen, dem genetischen Prinzipe folgend, wie in der Botanik (Monatschrift für höhere Schulen 1905, S. 30) von den niedrigsten Organismen ausgehen soll — dagegen neuerdings Kräpelin), ob auch die Erörterung der Entwicklungstheorie in der Mittelschule bereits erfolgen soll, wie W. Schoenichen (Sammlung, natw. Abt. I. Heft 3, 1903) vorschlägt, während Matzdorff mit Keferstein und Landsberg noch dagegen sind, mag dahin gestellt bleiben. Ersichtlich ist aber die Klärung und Abkehr vor einseitig biologischer Betrachtungsweise durch diese Schule selbst, insbesondere Landsberg (Zeitschr. f. Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Wien, Pichler 1905, S. 145 ff.) im Durchbruche.

2. Rückblick und Schluß.

Trotz des weitgehenden, übrigens bei dem unermeßlichen Gebiete der Naturwissenschaften unvermeidlichen Spezialistentums und entschiedener Herrschaft der induktiven Methode in der Forschung gibt sich also in der neuesten Zeit das Bedürfnis nach Zusammenfassung und kräftiger Betonung der verknüpfenden Momente, wie Zurückführung der Formen und Erscheinungen auf allgemeine Regeln, die freilich noch nicht Gesetze genannt werden sollten, kund, dann das Bestreben nach möglichster Einführung des Experimentes. Die Naturgeschichte kann und will sich nicht mehr mit der bloßen Beschreibung der Formen und ihrer Klassifikation begnügen, sie sucht überall das Gesetz der Kausalität zu erweisen. Diese Umwandlung

der wissenschaftlichen Ansichten mußte auch auf die Auswahl des Lehrstoffes, auf die Behandlung in der Schule Einfluß gewinnen. Das leitende Prinzip ist der Satz geworden: Non multa, sed multum. Die in jüngster Zeit vorgeschlagenen Methoden haben das miteinander gemein, daß sie nicht gestatten, viele Organismen den Schülern vorzuführen, daß daher nebenher die Formenkenntnis durch Exkursionen und reichliche Besichtigung von Lehrmittelsammlungen und Museen gefördert werden muß, ferner, daß an den Lehrer, soll er anders aus Eigenem schöpfen, hinsichtlich seiner Vor- und Fortbildung und der Präparationen für den Unterricht ganz gewaltige Forderungen gestellt werden, kurz die erste Voraussetzung ist ein geistig hochstehender, materiell und sozial gut situierter Fachlehrerstand, der mit den Forschern stets in Berührung stehen und zur Vertiefung in wissenschaftliche und pädagogische Probleme die Muße, zur Fortbildung die Mittel und Gelegenheit haben muß.

Sehr erfreulich ist, daß die Forscher und Universitätslehrer, wie die jüngsten Tagungen dartun, nunmehr auch im deutschen Reiche allgemein, wie es zum Glücke in Österreich seit 50 Jahren stets der Fall war, hiefür selbst ein lebhaftes Interesse bekunden und daß seit vier Jahren durch sorgfältiges Studium aller einschlägigen Vorfragen seitens aller berufenen Kreise für die hoffentlich baldige Verwirklichung durch Verworn u. a. umfassende Vorbereitungen getroffen werden.

Günstig erscheint auch, daß man im Reiche nicht länger es verabsäumt, die vielen im deutschen Ausland, der Schweiz und Österreich gemachten praktischen Erfahrungen sich nutzbar zu machen, während man hier wieder öfters zur Feder greift, als dies früher geschah. Mit der erreichten Gleichberechtigung ist dort auch die Eifersüchtelei der verschiedenen Schulkategorien vermindert worden und damit sind sich die Vertreter der sprachlichen und naturhistorischen Disziplinen näher gerückt. Beide Richtungen dürfen weder überschätzt noch unterschätzt werden, beide sind unentbehrlich und unersetzlich. Die Engherzigkeit und kleinliche Rivalität muß auf beiden Seiten schwinden. Die Überzeugung von der Unentbehrlichkeit entsprechender Berücksichtigung beider Richtungen für alle Kategorien ringt sich immer mehr durch. Wenn jede derselben ihre Eigenart kräftig zur Geltung bringt, kann die Allgemeinheit nur gewinnen. Wir können die Betrachtung der Naturgeschichte kaum besser beschließen als mit den Worten Schmeils (Über die Reformbestrebungen, S. 93.): Das Volk wird an der Spitze der Völker marschieren, welches mit der höchsten sittlichen Tüchtigkeit — die also als die unentbehrliche Voraussetzung angesehen wird — die tiefste Kenntnis der Natur in ihren mannigfachen Erscheinungen verbindet und dieses Wissen von der Natur in den verschiedenen Zweigen menschlicher Tätigkeit (Ackerbau, Industrie etc.) zu verwerten versteht. Daß unser Volk diese Stellung sich erringen möge, ist der Wunsch jedes Vaterlandsfreundes: Und darum darf auch der Unterricht nicht in veralteten Formen beharren, sondern muß rüstig vorwärtsschreiten, daß er zur Erreichung jenes Zieles auch das Seine mit beitrage.

Die Literaturangaben befinden sich an den bezüglichen Stellen im Texte.

Linz. *Hans Commenda.*

Naturlehre s. d. Art. Physik.

Naturwissenschaften s. d. Art. Chemie, Naturgeschichte, Physik.

Nausea (eigentlich Grau) Friedrich, um 1480 zu Waischenfeld in Oberfranken geboren, erhielt seine erste Bildung an der Domschule zu Bamberg und kam später in Beziehungen zur freiherrlich Schwarzenbergschen Familie, deren Söhne er auf deutsche und darnach auf italienische Universitäten begleitete. In Italien erwarb er den theologischen und juridischen Doktorgrad. Nach seiner Heimkehr gewann er in den religiösen Wirren jener Zeit infolge seiner Kenntnis der Verhältnisse eine einflußreiche Stellung und wurde wiederholt als Vermittler im Dienste der päpstlichen Kurie verwendet. Daneben entfaltete er als Kanzelredner zu Mainz eine segensreiche Tätigkeit und wurde 1534 Hofprediger bei König Ferdinand I. zu Wien. 1541 zum Bischof von Wien erhoben, fungierte er später als Vertreter seines Fürsten auf dem Konzil zu Trient. Hier erlag er dem Fieber 1551.

In seinem sittlichen Wandel eine Zierde seines Standes, in seinen wissenschaftlichen Kenntnissen hervorragend, hat er eine umfassende schriftstellerische Tätigkeit entwickelt. Mit den Humanisten jener Zeit, besonders mit Erasmus von Rotterdam wohl bekannt, hatte er auch Interesse an dem Erziehungswesen und verfaßte darüber die wiederholt aufgelegte Schrift Liber I. consiliorum de puero litteris instituendo. Sie enthält kein vollständiges System, sondern in aphoristischer Form Gedanken über die Erziehung. Dabei hat er die männliche Jugend der höheren Stände vor Augen, welche durch die humanistischen Wissenschaften gebildet werden sollte. Nausea beweist warmen Sinn für das ästhetische Genießen und die geschmackbildende Wirkung dieser Studien. Die praktische Nutzbarkeit stellt er erst in zweite Linie. Die physische Erziehung berücksichtigt er wenig. Öffentlicher Unterricht ist dem privaten im allgemeinen vorzuziehen. Für den Sprachunterricht gibt er eingehende Weisungen und betont vor allem die Grammatik, welche er für die hervorragendste Wissenschaft erklärt. Die ratio legendi erscheint ihm besonders wichtig, vor allem aber die Übung. Das Hauptziel aller Erziehung bleibt die Heranbildung eines sittlichen Charakters. Der Zweck des Studiums soll in letzter Linie der Verherrlichung Gottes dienen. Die Pflichten gegen die Eltern, Mitmenschen und Vaterland werden entsprechend gewürdigt. Mit seinen pädagogischen Ansichten steht Nausea im ganzen auf dem Boden der kirchentreuen Humanisten.

Literatur: Metzner Josef, Friedrich Nausea aus Waischenfeld, Bischof von Wien, Regensburg 1884. — Eymer W., Friedrich Nausea, ein Kirchenfürst und Pädagoge, Österr. Mittelschule, XIII. Jahrgang.

Leitmeritz. *W. Eymer.*

Nautische Schulen und Akademien sind Fachschulen zur Ausbildung von Offizieren der Handels- und Kriegsmarinen. Sie vermitteln die zur Navigierung eines Schiffes nötigen theoretischen und mitunter auch praktischen Kenntnisse und meist auch noch eine entsprechende allgemeine Bildung, wozu in den Militärschulen noch die militärische Ausbildung kommt. Der Hauptgegenstand ist die Nautik (terrestrische und astronomische Navigation). Sie umfaßt im wesentlichen: mathematische und physikalische Geographie, Einrichtung, Prüfung und Handhabung der nautischen Instrumente (Kompaß, Log, Lot, Sextant, Chronometer, Barometer u. dgl.), Einrichtung und Gebrauch der Seekarten, nautischen Tafeln und Ephemeriden u. s. w. Die wichtigsten Aufgaben der Navigation sind: Bestimmung und Kompensation der örtlichen Ablenkung des Kompasses, insbesondere an Bord eiserner Schiffe, Messung der Schiffsgeschwindigkeit, Ermittlung der Richtung und Geschwindigkeit von Strömungen, Orts- und Zeitbestimmungen, Lotungen, Distanzmessungen, Berechnung des Schiffskurses u. s. f. Die Berechnungen der Nautik gründen sich auf die ebene und sphärische Trigonometrie. Deshalb bildet die Mathematik einen überaus wichtigen Unterrichtsgegenstand an den nautischen Schulen. Ein zweiter wichtiger Fachgegenstand ist die Seemannschaft (Deutschland) oder Seemannskunde (Österreich). Sie umfaßt: Einrichtung und Ausrüstung der Seeschiffe, Auf- und Abtakelung derselben, Stauung der Ladung, Schiffsmanöver bei jedem Wetter, Vorschriften zur Verhütung des Zusammenstoßens der Schiffe, Verhalten der Schiffer nach einem Zusammenstoße, Not- und Lotsensignale, Gebrauch des internationalen Signalbuches, Rettungsmaßregeln bei Strandungen und anderen Seeunfällen. Ferner wird das Wichtigste über Schiff- und Maschinenbau, See-, Handels- und Wechselrecht sowie Gesundheitspflege gelehrt. Auch das Zeichnen von See- und Sternkarten und moderne Sprachen sind Unterrichtsgegenstände.

In Deutschland bestehen folgende staatliche Navigationsschulen: in Preußen: Pillau, Danzig, Grabow-Stettin, Stralsund, Barth, Altona, Flensburg, Apenrade, Geestemünde, Leer, Papenburg, Timmel; in Mecklenburg: Rostock, Wustrow a. F.; in Oldenburg: Elsfleth; ferner in Hamburg, Bremen und Lübeck. Diese sollen den Seeleuten Gelegenheit geben, sich die theoretische Ausbildung zum Seesteuermann und zum Schiffer auf kleiner und großer Fahrt zu verschaffen und sich auf die Steuermanns-, die Schifferprüfung und auf die Prüfung in der Schiffs-Dampfmaschinenkunde vorzubereiten. Sie haben eine Vorschule (Kursdauer drei bis fünf

Monate), eine Steuermannsklasse (Kursdauer acht bis zehn Monate) und eine Schifferklasse (Kursdauer fünf bis sechs Monate). Einige, wie Stettin, Flensburg, Geestemünde, Rostock, Hamburg besitzen auch eigene Seemaschinistenkurse. Außerdem befinden sich Vorschulen in Stolpmünde, Swinemünde, Zingst, Prerow, Grünendeich bei Stade, Grohn bei Vegesack, Westrhauderfehn (Ostfriesland), Emden.

Die Aufnahme in die deutschen Navigationsschulen setzt eine praktische Vorbildung als Matrose an Bord eines Kriegs- oder Handelsschiffes voraus. In der Navigationsvorschule können die zur Ablegung der Prüfung als Schiffer für Küsten- und kleine Fahrt, als Fischer in der Hochseefischerei und als Seedampfschiff-Maschinist sowie zur Aufnahmsprüfung in die Steuermannsklasse nötigen theoretischen Kenntnisse erworben werden (die einfachsten Aufgaben aus der terrestrischen Navigation, Gebrauch der Karte und Bestimmung der Breite aus der Meridianhöhe der Sonne). Die Aufnahme in die Steuermannsklasse ist von einer Aufnahmsprüfung aus deutscher Sprache, Arithmetik, Geometrie, politischer, nautischer und mathematischer Geographie, in die Schifferklasse von der Ablegung der Steuermannsprüfung abhängig.

Unterrichtsgegenstände sind: Arithmetik, Planimetrie, Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Nautik mit nautisch-astronomischen Beobachtungen, Seemannschaft, Zeichnen von See- und Sternkarten, englische Sprache, in der Schifferklasse außerdem noch Schiffsfrachten-, Wechsel-, See- und Handelsrecht, Gesundheitspflege und das Wichtigste über Schiffs-Dampfmaschinen und -Kessel.

Die Zulassung zur Schifferprüfung für Küstenfahrt wird bedingt durch die Zurücklegung einer auf den Ablauf des 15. Lebensjahres folgenden mindestens 50monatigen Fahrzeit zur See als Decksmann, davon wenigstens 12 Monate auf Segelschiffen. Das Patent als Schiffer für Küstenfahrt berechtigt zur Führung eines nicht zur Personenbeförderung dienenden Schiffes in der Nahfahrt (auf Watten, in Flußmündungen sowie Tagesfahrt bis 50 Seemeilen von der Seegrenze) sowie eines solchen unter 200 m^3 Bruttoraumgehalt auf Küstenfahrt (zwischen allen Plätzen der Festland- und Inselküste von Antwerpen bis Windau einschließlich Helgoland, jedoch ausschließlich der Strecke vom Aggerkanal und Frederikshavn sowie der Umfahrt um Skagen; an der Küste der im Kattegat und südlicher gelegenen dänischen Inseln einschließlich Bornholm; an der schwedischen Küste von Gothenburg bis Kalmar mit Einschluß der Insel Öland).

Die Zulassung zur Schifferprüfung für kleine Fahrt ist abhängig von der Zurücklegung einer auf den Ablauf des 15. Lebensjahres folgenden mindestens 60-monatigen Fahrzeit zur See als Decksmann, davon mindestens 12 Monate auf Segelschiffen außerhalb der Küstenfahrt nach vollendetem 18. Lebensjahre. Das Befähigungszeugnis als Schiffer für kleine Fahrt berechtigt zur Führung eines der Personenbeförderung dienenden Schiffes in der Nahfahrt, eines solchen Schiffes von weniger als 200 m^3 Raumgehalt in der Küstenfahrt, von Schiffen bis 400 m^3 ohne Personenbeförderung in der Küstenfahrt und in der kleinen Fahrt (in der Ostsee, in der Nordsee bis 61° n. Br. und im englischen Kanal).

Der Steuermannsprüfung muß eine auf das vollendete 15. Lebensjahr folgende mindestens 45monatige Fahrzeit zur See als Decksmann vorausgehen, davon wenigstens 24 Monate entweder als Vollmatrose auf Kauffahrteischiffen (davon 12 Monate auf Segelschiffen), oder als Obermatrose in der kaiserlichen Marine, und zwar mindestens 12 Monate auf seegehenden mit voller Takelung versehenen Schiffen. Ein geprüfter Seesteuermann ist befugt, auf Kauffahrteischiffen jeder Art und Größe in allen Fahrten den Seesteuermannsdienst zu verrichten, außerdem in dem Umfange der dem Schiffer auf kleiner Fahrt zustehenden Befugnis, Kauffahrteischiffe zu führen.

Die Zulassung zur Schifferprüfung für große Fahrt wird bedingt durch die Zurücklegung einer auf die Zulassung als Steuermann folgenden mindestens 24monatigen Fahrzeit als Steuermann in mittlerer (zwischen europäischen Häfen, nichteuropäischen Häfen des mittelländischen und schwarzen Meeres, Häfen der westafrikanischen Küste nördlich 12° n. Br. und Häfen der kapverdischen und kanarischen Inseln und Madeira) oder großer Fahrt (welche die Grenzen der mittleren Fahrt

überschreitet) oder auf Schiffen von wenigstens 400 m^3 in kleiner Fahrt oder als Schiffer in kleiner Fahrt. Ferner ist notwendig die Ausführung von nautischen Beobachtungen und Berechnungen während dieser Fahrzeit und die Vorlegung dieser Berechnungen. Die Befähigung als Schiffer für große Fahrt berechtigt zur Führung von Schiffen jeder Größe in allen Meeren.

Zur Abhaltung der Prüfungen befinden sich am Orte einer jeden Navigationsschule staatliche Kommissionen. Die Navigationslehrer gehen meist aus dem Seemannsstande hervor, doch sind in den Schulen der Hansastädte auch Physiker und Astronomen als Lehrer tätig.

Neben diesen staatlichen Navigationsschulen gibt es an niederen nautischen Schulen: die „deutsche Seemannsschule" in Hamburg (Elbeinsel Waltershof), welche junge Leute auf den Eintritt als Schiffsjunge vorbereiten soll. Das Kuratorium besteht aus sechs Hamburger Reedern und Großkaufleuten. Der Unterricht umfaßt Seemannschaft, Nautik, Mathematik, Geographie, englische und französische Sprache, Turnen, Schwimmen, Rudern. Der Kurs ist für Knaben von 13 bis 15 Jahren zweijährig, für Knaben von 15 bis 17 Jahren einjährig. Ferner die Schulschiffe: „Deutsches Schulschiff" (Schulschiff des deutschen Schulschiffvereines) und die zwei Kadettenschulschiffe des norddeutschen Lloyd, welche den zur seemännischen Ausbildung der Schiffsjungen und ihrer theoretischen Vorbildung für die Navigationsschule dienen.

In Österreich-Ungarn bestehen folgende nautische Lehranstalten: die k. k. (Handels- und) nautische Akademie in Triest (Unterrichtssprache italienisch); die k. k. nautische Schule in Lussinpiccolo (Unterrichtssprache italienisch); die k. k. nautische Schule in Cattaro (Unterrichtssprache italienisch und kroatisch); die k. k. nautische Schule in Ragusa (Unterrichtssprache italienisch und kroatisch); die k. ung. nautische Akademie in Fiume (Unterrichtssprache italienisch und ungarisch); die k. ung. nautische Schule in Buccari (Unterrichtssprache italienisch und kroatisch).

Die Errichtung einer niederen nautischen Schule ist seitens des österreichischen Flottenvereines geplant.

Um Offizier oder Kapitän in der Handelsmarine zu werden, ist in Österreich-Ungarn unbedingt die Absolvierung einer zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse berechtigten nautischen Schule und Erlangung eines Schlußprüfungszeugnisses derselben nötig; weiters nach dieser Prüfung ein wenigstens 18monatiger Dienst in Seefahrt (ein Drittel auf Segelschiffen und ein Drittel auf Dampfschiffen, und zwar bei beiden außerhalb des adriatischen Meeres; das dritte Drittel kann auf Segel- oder Dampfschiffen größerer Kategorie auf beliebigen Reisen verbracht sein. Außerdem muß wenigstens eine transozeanische Reise nachgewiesen werden); hierauf die Steuermannsprüfung (in Triest oder Ragusa; in Triest besteht ein eigener Vorbereitungskurs); hierauf ein 16monatiger Dienst in Seefahrt als Steuermann, sodann die Ablegung der Prüfung als Schiffer „langer Fahrt" (vor denselben Kommissionen wie die Steuermannsprüfung). Auch zu dieser Prüfung bestehen unentgeltliche Vorbereitungskurse.

Die nautischen Schulen Österreichs sind einheitlich organisiert. Sie bestehen aus einem zweiklassigen Vorbereitungskurse und aus einer dreiklassigen Fachschule. Beim Übertritte aus der Vorbereitungsschule in die Fachschule wird eine strenge Prüfung abgehalten.

In die erste Klasse des Vorbereitungskurses werden Schüler aufgenommen, welche das zwölfte Lebensjahr erreicht haben oder im Laufe des betreffenden Solarjahres vollenden und eine Aufnahmsprüfung aus der Unterrichtssprache, aus Arithmetik und Geometrie (entsprechend dem Lehrplane der fünften Klasse einer sechsklassigen Volksschule) ablegen. Für die Aufnahme in die erste Fachklasse wird gefordert: das im Laufe des betreffenden Solarjahres vollendete 14. Lebensjahr, das Zeugnis der Abschlußprüfung des Vorbereitungskurses oder das Zeugnis einer mit gutem Erfolge absolvierten Untermittelschule oder vollständigen Bürgerschule, in letzteren beiden Fällen aber noch eine Aufnahmsprüfung aus Religion, deutscher und italienischer Sprache, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Algebra, Geometrie, darstellender Geometrie, Naturgeschichte, Physik und Chemie in dem Umfange, wie diese Gegenstände in den Vorbereitungskursen oder in der Unterrealschule behandelt werden. Endlich muß

jeder Aufnahmsbewerber durch ein staatsärztliches Zeugnis den Nachweis einer gesunden und kräftigen Körperkonstitution, eines guten Sehvermögens und der vollständigen Freiheit von Farbenblindheit erbringen. Den Abschluß der Fachschule bildet eine Schlußprüfung. Die Aufnahme in die zweite oder dritte Fachklasse aus anderen als nautischen Schulen sowie die Zulassung von außerordentlichen Kandidaten zur Schlußprüfung wird nicht bewilligt. Die Wiederholung derselben Klasse ist nur einmal gestattet. Das Schlußprüfungszeugnis gewährt das Einjährig-Freiwilligenrecht in der k. u. k. Kriegsmarine nach nachgewiesener einjähriger Einschiffungszeit.

Die Lehrgegenstände des Vorbereitungskurses sind: Religion, Italienisch, Deutsch, Serbokroatisch, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie, darstellende Geometrie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Kalligraphie. In der Fachschule kommen noch dazu: Englisch, Handelsgeographie, Nautik, Dampfmaschinenlehre, maritime Meteorologie und Ozeanographie, Schiffbau, Schiffsmanöver, Verrechnungswesen an Bord, Handels-, See- und Wechselrecht, Schiffshygiene und maritime Übungen.

Die nautische Akademie in Fiume hat drei Jahrgänge und einen Vorbereitungskurs. Zum Eintritte sind vier Klassen einer Mittelschule oder Bürgerschule erforderlich. Aufnahmsprüfung aus Ungarisch, Italienisch, Arithmetik, Geometrie und geometrisches Zeichnen und Geographie. Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Algebra, Geometrie und geometrisches Zeichnen, ebene und sphärische Trigonometrie, analytische Geometrie, Physik, Chemie, Geographie, Geschichte, ungarische, italienische, englische Sprache, Nautik, Schiffbau, Meteorologie und Ozeanographie, Dampfmaschinenlehre, Schiffsmanöver, Verrechnungswesen, See-, Handels- und Wechselrecht, Kalligraphie, Schiffshygiene, maritime Übungen.

Die nautische Schule in Buccari besteht aus sieben Klassen, von denen die ersten vier einer Unterrealschule entsprechen (die ersten zwei mit ganz dem gleichen Lehrplane), die anderen drei die eigentliche nautische Fachschule bilden.

Die Leutnants- und Kapitänsprüfungen finden bei der Seebehörde in Fiume statt.

Erwähnt seien auch die Schifferschulen, die den Binnenschiffern (Flußschiffern) die Aneignung der zur Schiffsführung auf großen Strömen (Rhein, Elbe) und zur Ablegung der Schifferprüfung nötigen Kenntnisse erleichtern sollen. Solche Schulen sind in einzelnen Städten an der Elbe (in Österreich in Außig, Tetschen, Tichlowitz), Saale, am Rhein, Neckar, an der Oder, Havel u. s. w. Als Lehrer sind Wasserbaubeamte, Elementar- und Fachlehrer tätig.

Die militärischen nautischen Anstalten bilden Offiziere für die Kriegsflotten aus. Sie vermitteln durch Unterricht und Erziehung eine höhere allgemeine Bildung und zugleich die wissenschaftliche Grundlage für die Fachstudien, die Erwerbung der militär-maritimen und technischen Fachkenntnisse, welche dem Seeoffizier zur Erfüllung seiner Berufspflichten notwendig sind, endlich die Aneignung jener Fertigkeiten, welche der militärische Dienst zu Wasser und zu Lande in der Kriegsmarine erfordert.

Abgesehen von den auf Schulschiffen bestehenden Kursen dienen in Deutschland diesem Zwecke folgende Anstalten:

Die Marineschule in Kiel, welche in einem einjährigen Kurse die wissenschaftliche Weiterbildung der Fähnriche zur See und ihre Vorbereitung für die Hauptprüfung zum Seeoffizier (nach $2^1/_2$jähriger praktischer und theoretischer Ausbildung an Bord von Schulschiffen) bezweckt, mit welcher der Unterricht abschließt. Der Lehrplan umfaßt: Navigation, Seetaktik, Seemannschaft, Artillerie, Torpedolehre, Schiffsmaschinenkunde, Schiffsbau und Schiffskunde, Mathematik, Naturlehre, Englisch, Französisch, Dienstkenntnis, Minenwesen, Landtaktik, Fortifikation, Zeichnen, Reiten, Fechten, Tanzen, Turnen, Ruder-, Segel- und Schießübungen. Lehrer sind Seeoffiziere und Professoren.

Die Marineakademie in Kiel, welche Seeoffizieren, die sich für höhere Stellen in der Marine besonders eignen, eine weitere allgemein wissenschaftliche, maritime und kriegswissenschaftliche Fortbildung bietet. Das Gebäude dieser deutschen Marinehochschule zu Düsternbrook bei Kiel enthält noch die Räume für die

Marineschule, die Unterkunftsräume für die Kadetten, eine Modellsammlung und eine etwa 30.000 Bände starke Bibliothek des Seewesens. Es bestehen zwei Kurse, einer von neun Monaten, einer von sechs Monaten, zu denen jährlich 30 Offiziere von den Bewerbern auf Grund eingereichter kriegswissenschaftlicher Arbeiten kommandiert werden. Das Lehrpersonal besteht aus Offizieren, Beamten und Professoren. Im ersten Kurs wird vorgetragen über: Seekriegslehre, Admiralstabsdienst, See- und Völkerrecht, Navigation, Hafenbau, Landtaktik, Gesundheitslehre, Naturlehre, höhere Mathematik, analytische Geometrie, allgemeine Geographie, Artillerie, Torpedolehre, Maschinenkunde, Schiffbau; im zweiten Kurs über: wissenschaftliche und angewandte Seekriegslehre, Seekriegsgeschichte, Artillerie, Torpedolehre, Maschinenkunde, Schiffbau, Elektrotechnik, nautische Astronomie, höhere Mathematik, Nationalökonomie, Naturgeschichte der Meere; außerdem für beide Kurse gemeinsam: allgemeine Geschichte, englische, französische und russische Sprache. Von diesen Fächern sind jedoch nur Seekriegslehre, Seekriegsgeschichte, Admiralstabsdienst, Artillerie, See- und Völkerrecht und eine Hauptsprache obligat.

Die Deckoffiziersschule in Wilhelmshaven, welche in zwei Winterkursen die Deckoffiziere ausbildet: Bootsleute, Steuerleute, Feuerwerker, Torpeder u. s. w., ein Dienstgrad in der deutschen Marine zwischen Feldwebel und Offizier.

Daneben bestehen noch Artillerie- und Torpedoschulschiffe für spezielle theoretische und praktische Ausbildung.

In Österreich-Ungarn dient der Heranbildung von Offizieren der k. u. k. Kriegsmarine die Marineakademie in Fiume. Sie umfaßt vier Jahrgänge. Zur Aufnahme ist erforderlich: die österreichische, ungarische oder bosnisch-herzegowinische Staatsangehörigkeit (Ausländer mit Bewilligung ihrer Regierung und spezieller Erlaubnis Sr. Majestät), die militärische Tauglichkeit, namentlich gutes Sehvermögen, für den ersten Jahrgang das vollendete 14. und nicht überschrittene 16. Lebensjahr und die Absolvierung von vier Klassen einer Mittelschule oder einer Militärunterrealschule mit gutem Erfolge, für den zweiten Jahrgang das nicht überschrittene 17. Lebensjahr und die Absolvierung von sechs Klassen einer Mittelschule oder der zweiten Klasse einer Militäroberrealschule sowie das Bestehen einer Aufnahmsprüfung. Die militärische Tauglichkeit ist durch ein militärärztliches Zeugnis nachzuweisen, außerdem werden die Aufnahmsbewerber vor der Aufnahmsprüfung ärztlich untersucht, insbesondere auf Sehvermögen und Farbenblindheit. Die Aufnahmsprüfung für den ersten Jahrgang umfaßt Deutsch und Mathematik mündlich und schriftlich, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie nur mündlich; für den zweiten Jahrgang ist die Aufnahmsprüfung über die allgemeinen Bildungsgegenstände (nicht Fachgegenstände) des ersten Jahrganges zu machen, und zwar aus Mathematik, Deutsch und Englisch oder Französisch (nach Wahl) schriftlich und mündlich, in den übrigen nur mündlich.

Das Lehr- und Erziehungspersonal besteht aus Offizieren, Ingenieuren, Professoren und Lehrern, die Unterrichtssprache ist die deutsche. Lehrgegenstände sind:

a) allgemeine Bildungsgegenstände: Religion, deutsche, serbo-kroatische, italienische, ungarische (nur für Zöglinge ungarischer Nationalität obligat), französische und englische Sprache (nach Wahl: nur eine von beiden obligat), Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Mechanik, Chemie, elementare und höhere Mathematik, darstellende Geometrie, Zeichnen und Malen, Kalligraphie und Stenographie (nicht obligat);

b) Fachgegenstände: praktische Geometrie und Situationszeichnen, Nautik (terrestrische und astronomische Navigation) Ozeanographie, Seemannskunde, Artillerie, technische Mechanik und Maschinenelemente, Maschinenkunde und praktischer Maschinenbetrieb, Dienstreglement, Organisation der Marine und des Heeres, Militärgeschäftsstil, Schiffshygiene;

c) militärische und maritime Übungen: Infanterie-Exerzieren, Gewehr- und Revolverscheibenschießen, Geschütz-Exerzieren, Geschütz-Scheibenschießen, Rojen und Segeln mit Booten, praktisches Manövrieren mit Dampfbooten, Handhabung und Wartung von Bootsmaschinen, Rapier- und Säbelfechten, Turnen;

d) besondere Kenntnisse und Geschicklichkeiten: gesellschaftlicher Verkehr,

Schwimmen, Tanzen, Gesang und Musik, schließlich Sportübungen.

Vom 20. Juni bis 18. August finden jährlich Übungskreuzungen im Mittelmeer statt. Die Absolventen des IV. Jahrganges werden nach dem Bestehen einer Schlußprüfung als Seekadetten in das Offizierskorps eingereiht.

Die Seeaspirantenschule in Pola für absolvierte Mittelschüler ist dermalen aufgelassen.

Von den anderen Seemächten besitzt England Marine-Colleges in Osborne, in Dartmouth und in Greenwich; Frankreich eine Marineakademie in Brest; Rußland eine Marineakademie in Petersburg und eine Marinejunkerschule in Nikolajew; Italien eine Marineakademie in Livorno; Spanien in Ferrol; Portugal in Parede; Holland in Niuvediep; Schweden in Karlskrona; Dänemark in Kopenhagen; die Marineschule der Vereinigten Staaten von Nordamerika ist in Annapolis; die von Argentina in Buenos Aires; von Japan auf der Insel Etajima nahe dem Kriegshafen Kure.

Erwähnt sei schließlich noch die deutsche Seewarte in Hamburg, die gewissermaßen als nautische Hochschule dient, wenn sie auch keine Unterrichtsanstalt im engeren Sinne ist. Sie ist ein reich ausgestattetes Reichsinstitut mit der Aufgabe, die nautischen Wissenschaften, die Kenntnis der Naturverhältnisse des Meeres, soweit diese für die Schiffahrt von Interesse sind, sowie die Kenntnis von den Witterungserscheinungen an den deutschen Küsten zu fördern und zur Sicherung und Erleichterung der Schiffahrt zu verwerten. Sie hat vier Abteilungen: für maritime Meteorologie; für theoretische Nautik und Untersuchung und Verbesserung nautischer Instrumente; für praktische Witterungskunde, zugleich Zentralstelle für Witterungsmitteilungen und Sturmwarnungen; für die Prüfung von Schiffschronometern. Sie gibt die Annalen für Hydrographie und maritime Meteorologie sowie zahlreiche wissenschaftliche Publikationen heraus.

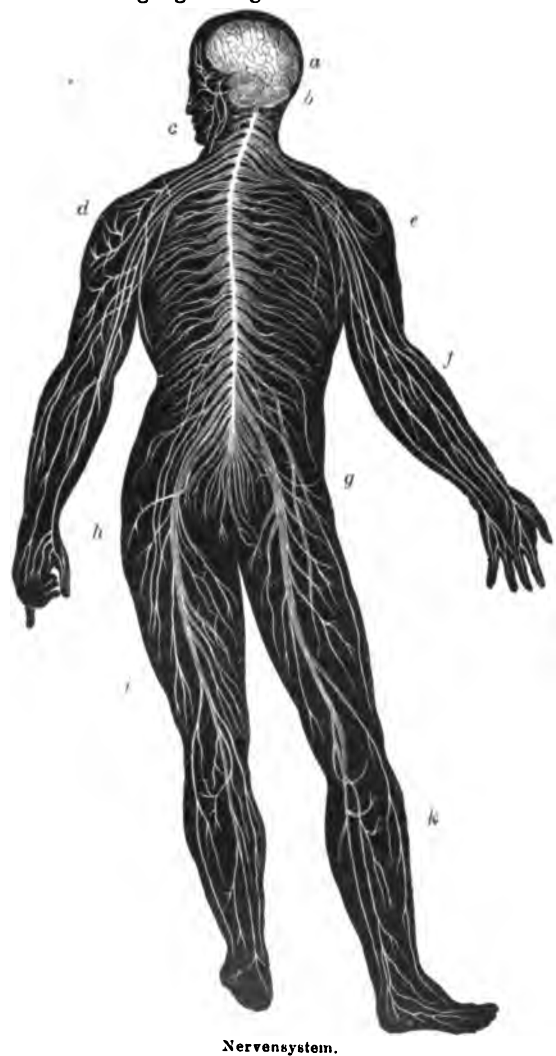
In Österreich-Ungarn dient ähnlichen Zwecken das hydrographische Amt in Pola.

Fiume. *Franz J. Schicht.*

Neid. Zu den schlimmsten Regungen des Menschenherzens gehört neben der Eifersucht und dem Ehrgeiz der Neid; alle drei sind böse Gefährten der Selbstsucht (s. d. Art.). Der Neidische setzt jedes Gut, das er im Besitz eines anderen findet, zu sich selbst in Beziehung, er spiegelt sich selber Ansprüche auf dieses Gut vor und empfindet mit bitterer Qual den Nichtbesitz desselben. Ganz unfähig, den beobachteten Vorteil oder Vorzug dem anderen aufrichtig zu gönnen und so die sublime Lust der Mitfreude zu genießen, verzehrt er sich nur in dem Gedanken daran, daß nicht er selbst jenen Vorteil oder Vorzug sein eigen nennt. In seiner abschreckendsten Gestalt erscheint aber der Neid, wenn der Mensch ein Gut, das er selbst besitzt oder errungen hat, einem zweiten nicht gönnt, so daß ihm das Bewußtsein, nicht der alleinige Besitzer zu sein, den Besitz vergällt, ja geradezu entwertet. — So ist der Neid das Widerspiel des Wohlwollens, er ist eine Kraft, die dem natürlichen Zuge des Menschen zum Menschen entgegenwirkt, und ist daher ein im höchsten Grade antisoziales Laster, das sich an dem Neidischen durch die selbstgewollte Vereinsamung furchtbar genug rächt.

Indes wollen wir die Wirkungen dieses zerstörenden Herzensgiftes noch etwas genauer betrachten. Es liegt in der Natur des Neides, daß er niemals erlischt; er ist unstillbar und immer wieder strömt ihm neue Nahrung zu, denn immer wieder entdeckt der Neidische in seiner Umgebung materielle oder geistige Werte, die er selbst nicht besitzt; da ihm die Phantasie irgend ein Gut nur so lange in den verlockendsten und aufreizendsten Farben darstellt, als es sich noch im fremden Besitze befindet, dieses Zauberbild aber in dem Augenblicke völlig verblaßt, wo es ihm gelingt, das heiß ersehnte Gut sein eigen zu nennen, so sind es wahre Tantalusqualen, die der Neid bereitet; er vergiftet jede Lebensfreude, er zerstört das köstliche Gut der Herzensruhe, er raubt dem Verkehr mit irgendwie hervorragenden Menschen, der für Neidlose zu den erhebendsten Genüssen führt, jeden Reiz; er macht ungerecht in der Abschätzung der eigenen Person und Lebenslage einerseits, fremder Personen und Verdienste anderseits; vom Neide beherrscht, deutet

Muskulatur des Darmes, die Sekretionsorgane u. a., umspinnen und ihre automatische Bewegung besorgen.



Nervensystem.

a Großhirn; *b* Kleinhirn, an dasselbe schließt sich das verlängerte Mark und Rückenmark an; *c* Gesichtsnerven; *d*, *e* Schultergeflecht; *f* Unterarmnerven; *g* Lendengeflecht; *h* Hüftgeflecht; *i* Hüftennerven mit Verzweigung; *k* Beinnerven.

Die wesentlichen Bestandteile, aus denen sich das Nervensystem aufbaut, sind die Ganglienzellen und die Nervenfasern. Die Zellen bestehen aus einem Zelleib mit darin eingeschlossenem Kern und Kernkörperchen und senden zahlreiche Fortsätze aus, die alle bis auf einen als Protoplasmafortsätze bezeichnet werden.

Der eine Fortsatz, Achsenzylinderfortsatz genannt, überwiegt an Ausdehnung alle übrigen. Er verläuft zentrifugal, bedeckt sich auf seinem Wege mit Marksubstanz und einer Scheide und bildet sich so zur Nervenfaser um.

Die Ganglienzellen vereinigen sich zu einzelnen Knoten oder Schichten und bilden dann für das Auge des Beschauers graue Massen, die im Gehirn das Grau der Rinde und der großen Stammganglien repräsentieren, im Rückenmark die im Innern desselben gelegene graue Substanz, welche auf dem Durchschnitt in Schmetterlingsfigur angeordnet ist. Eingelagert sind die Ganglienzellen in eine feinmaschige Stützsubstanz, Neuroglia genannt.

Die von den Ganglienzellen abgehenden Nervenfortsätze verbinden entweder die Zellen in den verschiedenen Lagern des Gehirns miteinander oder stellen eine Verbindung zwischen den Ganglienzellen des Gehirns und Rückenmarkes her oder begeben sich, die basalen Hirnganglien und das Rückenmark als Zwischenstation benützend, an die Peripherie zu ihren Endorganen. Die aus dem Zentralnervensystem austretenden Nervenfasern laufen in Bündeln und Stämmen von verschiedener Stärke zusammen und wenden sich als periphere Nerven den Muskeln und Hautbezirken, sowie den verschiedenen Sinneswerkzeugen zu, um hier in charakteristischen Endapparaten zu endigen. Die Gesamtheit der Nervenfasern im Gehirn und Rückenmarke bildet die sogenannte weiße Substanz.

Ganglienzelle und Nervenfaser mit Endausbreitung bilden nach einer neueren Anschauung eine anatomische und physiologische Einheit, die man als Neuron bezeichnet hat. Unter der Verletzung eines seiner Teile leidet der ganze Komplex. Man

spricht von Neuronen erster Ordnung, wenn die zugehörigen Ganglienzellen ihren Sitz im Rückenmarke haben, von Neuronen höherer Ordnung, wenn sie im Gehirn liegen.

Die Kompliziertheit in dem Aufbaue des Nervensystems nimmt mit dem Aufsteigen in der Tierreihe zu und erlangt ihren höchsten Grad beim Menschen. Für diesen charakteristisch ist das Überwiegen des Gehirns, im besonderen des Großhirns, was auch in der Massenhaftigkeit dieses Teiles zum Ausdrucke kommt. Rückenmark und periphere Nerven erscheinen ihm gegenüber nur als kleine Adnexe. Einige Zahlen mögen für diese Verhältnisse als Beispiele dienen. So wiegt das Gehirn des Mannes im Durchschnitt 1350 *g*, des Weibes 1225 *g*. Von diesem Gewicht macht das Großhirn mehr als $^4/_5$ aus.

Zur Veranschaulichung der Tätigkeit dieses höchst kunstvoll gegliederten Apparats pflegt man den Vergleich mit einer Telegrapheneinrichtung zu wählen. Wie es hier Aufgabe- und Empfangsstationen gibt und als Verbindungsbahnen die Leitungsdrähte, so gibt es auch im Nervensystem solche Stationen, die durch die Nervenendapparate sowie durch Rückenmark und Gehirn dargestellt werden. Die Nervenfasern sind die dazu gehörigen Leitungsbahnen. Reize, die entweder von außen zu den Aufgabestationen herangebracht werden oder in ihnen selbst entstehen, werden auf dem Wege der Nervenbahnen zu den Empfangsstationen weitergegeben und von hier aus in die entsprechenden Funktionen umgesetzt. Jede Station ist bald Aufgabe-, bald Empfangsstation, je nachdem der Reiz von ihnen fort- oder ihnen zugeleitet wird. Die im Nervensystem wirksame lebendige Kraft, die alle Reize aufnimmt, fortleitet und umsetzt, ist dem elektrischen Strome vergleichbar, der im Telegraphensystem die treibende Kraft ist. Sie offenbart sich nur durch ihr Wirken, läßt sich aber nicht sichtbar machen. Die Geschwindigkeit, mit der sie fortleitet, ist berechnet worden und beträgt in den zentrifugalleitenden, das ist in den Bewegungsnerven, nach Helmholtz 33·9 *m* in der Sekunde. Ähnlich groß ist sie in den zentripetalleitenden, sensiblen Nerven, nur daß hier größere Schwankungen vorkommen.

Den Funktionen nach unterscheidet man motorische Nerven für die Bewegungen, sekretorische für die Sekretionsorgane, sensible für die Empfindungen und Sinnesnerven, welche die Sinneswahrnehmungen, wie Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, vermitteln. Die ersteren Gruppen sind zentrifugalleitend, da sie Reize, die im Zentralorgan entstehen oder hier deponiert werden, Impulse genannt, zur Peripherie leiten und hier in Bewegung umsetzen. Die letzteren zwei Arten sind zentripetalleitend, indem durch sie Reize, die von außen her an die Nervenendapparate herantreten, zum Zentralorgan fortgeleitet und hier bewußt empfunden werden. Die äußeren Reize sind bald mechanischer, bald physikalischer oder chemischer Art. In den zu den einzelnen Nerven zugehörigen Zentren rufen die verschiedenartigen Reize immer die gleiche Reaktion hervor. So bewirkt im Sehapparat ein Stoß, eine Quetschung ebenso wie ein Lichtreiz oder ein elektrischer Strom stets nur eine Lichtempfindung. Man hat diese Eigenschaft als „spezifische Energie" der Sinnesapparate bezeichnet.

Während die Nervenfasern die Leitungsbahnen repräsentieren, hat man in den verschiedenen Ganglienzellenanhäufungen des Gehirns und Rückenmarkes die Zentren für alle Betätigungen des menschlichen Organismus zu suchen. Unter den letzteren bilden Funktionen niederer Art die Reflexbewegungen sowie die automatischen oder instinktiven Bewegungen, die auch nur eine Kombination von Reflexen bilden. Sie haben ihr Zentrum vorzugsweise im Rückenmarke, während wir alle Äußerungen des bewußten Fühlens, Denkens und Wollens allein in das Großhirn verlegen müssen. Von hier aus werden überdies hemmende und kontrollierende Einflüsse auf die Reflexvorgänge ausgeübt.

Die Großhirnrinde läßt sich in eine Anzahl von Feldern auflösen, in die alle Eindrücke projiziert werden und die bestimmten Funktionen vorstehen. Teils auf dem Wege von Tierversuchen, teils durch vergleichende Beobachtungen an Kranken und an der Leiche ist es gelungen, Zentren in der Großhirnrinde abzugrenzen, von deren Unversehrtheit ganz bestimmte Lebensäußerungen abhängen. Werden sie durch einen Krankheitsprozeß oder künstlich zerstört, so fallen damit auch die Funktionen aus. Aus dem Studium dieser wechselseitigen Beziehungen hat sich die moderne Lokalisationslehre ent-

wickelt, an deren Ausbau zahlreiche Forscher beschäftigt sind. Ihren Ausgang nahm die Lehre von der Entdeckung Broca's, daß die Zerstörung einer besonderen Windung des linken Stirnhirns eine eigentümliche Sprachstörung zur Folge hat. Kranke dieser Art verstehen alles, was gesprochen wird, sind aber unfähig, selbst Worte hervorzubringen, da sie die Fähigkeit verloren haben, die für die Sprachbewegungen erforderlichen Impulse zu geben. Durch Reizversuche gelang es ferner, das Zentrum für gewollte Bewegungen festzustellen. Daran schloß sich die Auffindung des Zentrums für das Wortverständnis, für das bewußte Sehen und Hören, für das Lese- und Schreibverständnis u. a. Noch warten allerdings weite Gebiete der Großhirnrinde der richtigen Deutung. Immerhin ist es dank der Lokalisationslehre gelungen, tiefer in das Seelenleben des Menschen einzudringen und es zum Teil in seine Komponenten zu zerlegen. Besondere Bedeutung für die Seelenkunde gewannen die verschiedenen Arten von Sprachstörungen, in deren verwickelte Vorgänge vornehmlich die Forschungen Wernickes Licht brachten. Für die höheren geistigen Funktionen der Intelligenz wird besonders der Stirnlappen als anatomisches Substrat angesehen. Doch ist zu erwägen, daß die komplizierten Vorgänge des Denkvermögens nur in weiter aus- und aufgebauten Assoziationsoperationen bestehen, die wohl nicht nur im Stirnlappen allein sich abspielen, sondern auch alle übrigen Rindenfelder umfassen.

Spricht man von einem kranken Nervensystem im vulgären Sinne, so meint man damit eigentlich nur Erkrankungen des Gehirns, die sich in einer Schwächung des gesamten Nervensystems äußern und deren klassisches Bild die Neurasthenie bildet. Im strengeren Sinne muß man die Krankheitsprozesse nach ihrem Sitze trennen. Darnach unterscheidet man die Erkrankungen der peripheren Nerven, des Rückenmarkes, des Klein- und Großhirns. Oft ziehen die Erkrankungen der höher organisierten Abschnitte auch die peripheren Teile in Mitleidenschaft. Man spricht von funktionellen Störungen, wenn anatomische Veränderungen mit den uns zu Gebote stehenden Untersuchungsmethoden nicht nachweisbar sind, wenn also Sitz und Charakter der Krankheit sich nicht in eine bestimmte anatomische Formel bringen lassen. Man faßt sie vorläufig als Störungen im Ablaufe der Funktion auf. Hieher gehören z. B. die Hysterie, Neurasthenie sowie eine Reihe von psychischen Erkrankungen, wie Melancholie, Manie u. a.

„Organische" Erkrankungen sind im Gegensatze hiezu diejenigen, bei denen anatomische Veränderungen nachweisbar sind und eine Lokalisation möglich ist. Sie können herdförmig oder diffus sein, je nachdem sie eine umschriebene Stelle im Nervensystem betreffen oder sich über weite Strecken ausbreiten. Die Krankheitsprozesse beruhen auf Entzündungsvorgängen, auf Geschwulstbildungen, Verletzungen, Ernährungsstörungen oder Druckwirkungen. Letztere treten in die Erscheinung in Fällen, in denen Nachbargebilde oder die umgebenden Hüllen des Nervensystems infolge eigener Erkrankung an Volumen zunehmen und auf Nerven, Rückenmark oder Gehirn drücken.

Bei Prozessen organischen Charakters kommt es am Sitze der Erkrankung zu einem Untergange nervöser Substanz. Die nervösen Elemente sind nun keiner Regeneration fähig. Infolgedessen sind im Falle ihrer Zerstörung dauernde Schädigungen unausbleiblich. Organische Nervenleiden sind deshalb in prognostischer Hinsicht als schwer und oft als unheilbar anzusehen. Eine Rückbildung würde nur für diejenigen Störungen zu erwarten sein, welche mehr auf Fernwirkung beruhen, sei es daß Entzündungsprodukte oder Geschwülste die Umgebung des Herdes drücken und zerren. Mit dem Aufhören oder Ausgleich des Druckes tritt dann eine partielle Heilung ein. Günstigere Aussichten auf Wiederherstellung bieten die funktionellen Störungen, die infolge des Intaktbleibens des Nervengewebes als restituierbar anzusehen sind.

Das veränderte oder aufgehobene Nervenleben kommt in der Veränderung oder Aufhebung der Funktion zum Ausdruck. Man spricht von Reizerscheinungen, wenn z. B. infolge eines krankhaften Reizes ungewollte, nicht hemmbare Bewegungen ausgelöst werden, von Ausfallserscheinungen dann, wenn durch die Zerstörung von Nervensubstanz die Funktion dieser Stelle aufgehoben wird. Zu den ersteren gehören die krampfartigen Zustände, zu

den letzteren die Reihe der verschiedenartigen Lähmungen. Im einzelnen hängen natürlich die Symptome von dem Charakter des befallenen Nervenabschnittes ab. So haben die Erkrankungen der sensiblen Nerven qualitative und quantitative Veränderungen der Empfindung zur Folge. Mit den Störungen in den motorischen Nerven sind Lähmungserscheinungen verbunden. Je mehr sich die Leiden zentralwärts erstrecken, also auf Rückenmark und Gehirn, um so größere Ausdehnung erfahren die Krankheitsbilder, indem sie mit den Störungen des peripheren Abschnittes noch die für den zentralen Teil spezifischen Erscheinungen umfassen. Für Rückenmarkleiden charakteristisch sind außer den Gefühls- und Bewegungsveränderungen die Störungen der Reflexe, der Blasen- und Darmfunktionen, des Ganges sowie der Muskelschwund (Atrophie) in der gelähmten Muskulatur. Die Gehirnerkrankungen rufen noch wechselvollere Bilder hervor. Für ihre Gestaltung sind Sitz und Ausdehnung des Krankheitsprozesses maßgebend. Neben den Sensibilitäts-, Motilitäts- und Reflexstörungen beanspruchen hier die Veränderungen der höheren Funktionen das größte Interesse. Zu diesen gehören die Störungen des Sprachverständnisses, des bewußten Sehens und Hörens, des Gedankenablaufes, des Gedächtnisses und der Erinnerung, der Willensakte u. a. So weit die Funktionen der einzelnen Gehirnabschnitte bekannt sind, läßt sich aus den Ausfallserscheinungen der Krankheitsherd mehr oder weniger genau bestimmen. Gegenüber denjenigen Erkrankungen aber, die sich als Geistesstörungen offenbaren, sind die Lokalisierungsbestrebungen bisher erfolglos geblieben.

Die Ursachen für Nervenleiden sind teils in äußeren Umständen, teils in einer Anlage zu suchen. Zu den ersteren gehören vor allem der Alkoholismus und die syphilitische Infektion, die das Nervensystem in hohem Maße zerrütten können. Andere Schädigungen bilden Überarbeitung, schlechte Ernährungsverhältnisse, schwere Kopfverletzungen, Infektionskrankheiten u. a. Die durch eine fehlerhafte Anlage bedingten Nervenerkrankungen beruhen auf Veränderungen, die entweder das Individuum selbst in seiner Entwicklung getroffen haben, sei es während seiner Embryonalzeit, sei es während seiner Kindheit, wie dies bei den verschiedenen Formen der Idiotie der Fall ist, oder die bereits in den Keimen vorhanden waren. Im letzteren Falle spricht man von der sogenannten erblichen Anlage. Auf ihr beruhen eine Reihe von Leiden, von denen das eine oder andere bei verschiedenen Gliedern einer Familie wiederholt in derselben oder einer ähnlichen Form auftreten kann. Hiezu gehören z. B. gewisse Arten von Geistesstörungen, die Epilepsie, einzelne Rückenmarkerkrankungen u. a. Die erbliche Belastung bedingt oft auch nur eine Disposition zu Nervenleiden, d. h. die Nervensysteme derartig veranlagter Personen neigen dazu, auf Reize, die an normal veranlagten Individuen ohne Eindruck vorübergehen würden, mit krankhaften Störungen zu reagieren.

Für die Erhaltung eines gesunden und Sicherung eines krankhaft veranlagten Nervensystems ist eine zweckmäßige Hygiene, die schon frühzeitig einzusetzen hat, von größter Bedeutung. Ihre Forderungen zu erfüllen, liegt in der Zeit der Entwicklung eines Individuums den Eltern und Pädagogen ob, späterhin dem einzelnen selber. Die Haupterfordernisse sind, das Nervensystem vor Überanstrengungen zu schützen, vermeidbare Schädlichkeiten, wie Alkohol u. a. fernzuhalten und ihm stets genügend Zeit zur Erholung und Kräftigung zu gewähren. Ihre Erfüllung ist hauptsächlich an eine vernunftgemäße Lebensweise und Arbeitseinteilung geknüpft.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Nervosität und Neurasthenie s. d. Art. Schulkrankheiten.

Neuschule im weiteren Sinne bedeutet jene Schuleinrichtungen in allen Kulturstaaten, die sich auf die modernen Anforderungen, welche im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts als kulturgemäß sich erwiesen, stützen. Derlei Anforderungen sind: allgemeine Schulpflicht, staatliche Schulaufsicht, Erweiterung des Lehrstoffes durch Einführung der Realien, planmäßige Vor- und Fortbildung der Lehrer, Ordnung der Rechtsverhältnisse derselben u. s. w. Nach dieser Ansicht gab es daher in jedem Kulturstaate eine Neuschule.

Im engeren Sinne versteht man aber unter diesem Schlagworte die österreichische Elementarschule, welche durch das Gesetz vom 14. Mai 1869 und 2. Mai 1883

geschaffen wurde. Das erstere Gesetz, unter dem Namen des Reichsvolksschulgesetzes bekannt, wurde durch den Minister für Kultus und Unterricht Leopold Hasner Ritter von Artha auf Grund des Gesetzes vom 21. Dezember 1867 und 28. Mai 1868 zusammengestellt und bildet die Grundlage des heutigen österreichischen Schulwesens. Es steht auf vollkommen zeitgemäßer Grundlage und gestattet einen organischen Ausbau der Elementarschule. Das Gesetz hat alle oben angeführten Forderungen in seinen Rahmen aufgenommen und die Unterrichtsverwaltung trachtet, diese fortwährend zu ergänzen und für die Bedürfnisse der einzelnen Kronländer auszugestalten. Die Neuschule verlangt die achtjährige Schulpflicht, hat die Aufgabe, die Schüler sittlich-religiös zu erziehen, sie mit allem auszustatten, was sie zur Ausbildung für ihr künftiges Leben benötigen, sowie sie zu tüchtigen Staatsbürgern heranzubilden.

Die Neuschule wird häufig als eine wesentlich ganz neue Schöpfung hingestellt; sie ist aber eigentlich nur das letzte Glied in der Entwicklung der österreichischen Elementarschule, beeinflußt von dem Zeitgeiste. Daher greifen viele Bestimmungen und Einrichtungen in die Gesetze der Jahre vor 1869 zurück.

Braunau i. B. *A. Weiß.*

Neusprachlicher Unterricht s. d. Art. Englisch und Französisch.

Niederlande (Königreich). Die Geschichte des holländischen Schulwesens greift zurück bis in das Jahr 690, wo der Angelsachse Willebrod auf der niederländischen Küste landete. Willebrod war der erste Bischof der Friesen und der Gründer der Schule des heiligen Martin zu Utrecht, welche die Bedeutung dieser Stadt für Holland begründete. Unter dem Bischof Gregor I., einem Schüler des heiligen Bonifatius, strömte die lernbegierige Jugend selbst der benachbarten Länder in Utrecht zusammen. Zur Zeit der normannischen Einfälle ging zwar die Schule in Utrecht zu Grunde, erhob sich jedoch wieder im Jahre 917 zu ihrem alten Glanze. Im 12. Jahrhundert zählte man in Utrecht schon fünf blühende Schulen und die mächtigen Gemeinden Hollands errichteten neben den Kathedral-, Kloster- und Kapitelschulen Gemeindeanstalten, die mehr für den Unterricht der Bürger und Laien berechnet waren und deren gesetzliche Überwachung der Geistlichkeit ganz entzogen war. Sie zerfielen in große und kleine Schulen; in den ersteren wurde Latein gelehrt. Die Schule zu Zwolle erfreute sich unter der Leitung des berühmten Johann Cele im 14. Jahrhundert eines besonderen Rufes. Im Jahre 1575 wurde die Universität zu Leyden begründet. Das Jahrhundert der Descartes und Huyghens war auch die Glanzzeit der niederländischen Universitäten, deren man schon im Jahre 1648 fünf zählte. Seitdem ist der Fortschritt im höheren Unterrichtswesen zwar nicht erlahmt, doch kann man nicht behaupten, daß er die Stufe anderer Staaten erklommen habe. Auf die gedeihliche Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert hat der „Verein zum allgemeinen Nutzen“ einen fördernden Einfluß geübt, und zwar durch Stiftung von Anstalten zur Lehrerbildung (Groningen, Harlem), durch Preisschriften über Pädagogik und Methodik, durch Schulbücher u. dgl.

Die pädagogische Bedeutung Hollands in gegenwärtiger Zeit gründet sich hauptsächlich auf die Organisation seines Volksschulwesens, welches durch die Gesetze von 1806, 1857 und 1900 eine vollständige Umgestaltung erfuhr. Sowohl das erste als auch die letzten zwei Gesetze sprachen die Konfessionslosigkeit der Schulen aus. Dennoch soll durch die öffentlichen Schulen eine christliche Bildung vermittelt werden; denn nach dem Gesetze „sollen die Schüler angeleitet werden zu allen christlichen und gesellschaftlichen Tugenden“.

Mit dem Mittelunterricht, der dem Schüler eine möglichst allgemeine Bildung geben soll, beschäftigte sich das Gesetz vom 2. Mai 1863. Das höhere Unterrichtswesen wurde von Wilhelm I. durch das Gesetz vom 2. August 1815 geregelt. Diesem Gesetze folgte am 28. April 1876 ein zweites, dem am 21. Juli 1887 wichtige Ergänzungsbestimmungen angefügt wurden.

Die Aufsicht über das gesamte Schulwesen führt der Minister der inneren Angelegenheiten, dem die Schulinspektoren,

Distrikts- und Arrondissements-Schulaufsichtsbehörden unterstehen. Die örtliche Aufsicht wird vom Magistrat ausgeübt, dem ein Schulausschuß zur Seite steht.

Volksschulwesen. Durch das Gesetz vom 7. Juli 1900 wurde der Schulzwang für Kinder vom 7. bis 13. Lebensjahre eingeführt. Die Schülerzahl darf 55 in jeder Klasse nicht übersteigen. Die Fortbildungsschule wird wenig besucht, da ein gesetzlicher Schulzwang nicht vorliegt.

Es bestanden 1900 in der überwiegenden Mehrzahl private Kleinkinderschulen, nach Fröbelschem Muster eingerichtet, an 1200 mit etwa 125.000 Kindern, 1750 Lehrerinnen und 2000 Gehilfinnen; 3100 öffentliche Volksschulen mit 9500 männlichen, 2840 weiblichen Lehrpersonen und 520.000 (274.000 Knaben, 246.000 Mädchen) Kindern; 3320 Privatvolksschulen mit 6570 Lehrpersonen (3340 männlichen, 3230 weiblichen) und 218.500 (99.000 männlichen, 119.500 weiblichen) Kindern. Die Fortbildungsschulen werden durchschnittlich von 22.000 männlichen, 6500 weiblichen Zöglingen besucht.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen eine Reihe von Lehrer- und Lehrerinnenseminare und Normalschulen (Normallessen) mit je vier einjährigen Kursen. Wer in eine Normalschule eintreten will, muß das 14. Lebensjahr vollendet haben und durch eine Prüfung nachweisen, daß er die Kenntnis besitzt, welche die Volksschule gewährt.

Es gibt Normalschulen erster Ordnung und zweiter Ordnung; in letzteren wird kein Unterricht in französischer Sprache und Mathematik erteilt. Diese Normalschulen werden nebenamtlich von Hauptlehrern erhalten und geleitet. Die Seminare (Hauptanstalten) vermitteln eine bessere Ausbildung der Lehrer. Nach dem vierjährigen Besuche der Normalschulen, respektive Seminarien ist vor einer Prüfungskommission die Lehrerprüfung abzulegen. Erstrebt der Kandidat die Stelle, respektive den Titel als Hauptlehrer, so hat er sich nach zweijähriger Lehrtätigkeit einer weiteren Prüfung zu unterziehen und sich privatim darauf vorzubereiten.

Der Grundgehalt beträgt für den angestellten Hauptlehrer, neben freier Dienstwohnung oder entsprechender Entschädigung, wenigstens 750 bis 950 holländische Gulden; für Lehrer, welche die Hauptlehrerprüfung bestanden haben, 600 Gulden, für jeden anderen Lehrer 500 Gulden.

Alle Lehrer an den Gemeindeschulen werden vom Gemeinderat ernannt. Das Ruhegehalt beträgt für jedes Dienstjahr $^1/_{60}$ des Jahresgehaltes bis zum Höchstbetrage von $^2/_3$ des Vollgehaltes. Unbedingte Pensionsberechtigung tritt mit dem 65. Lebensjahre, bei Krankheit nach zehnjähriger Dienstzeit ein. Jede Lehrperson hat jährlich 2% des Einkommens dem Pensionsfonds beizusteuern. Die Kosten für den Volksschulunterricht tragen die Gemeinden, doch leistet der Staat entsprechende Zuschüsse. Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen beträgt jährlich an 18,000 000 holländische Gulden.

Mittelschulen. Hiezu gehören die einfachen Bürgerschulen, die wieder in Tages- und Abendschulen einzuteilen sind, und die höheren Bürgerschulen. Die Tagesschulen haben sich nicht bewährt und sind eingegangen. Sie waren insbesondere für zukünftige Handwerker und Bauern bestimmt, wurden aber wenig besucht.

Die Abendschulen haben ein besseres Resultat zu verzeichnen. Es bestehen 46 mit etwa 6000 Schülern, die zumeist dem Handwerkerstand angehören. Sie erhalten Unterricht in den einschlägigen gewerblichen Fächern, besonders im Zeichnen, auch wird der Lehrstoff der Elementarschule wiederholt und wieder aufgefrischt. Der Besuch dauert gewöhnlich zwei Jahre.

Ferner bestehen noch an 50 besondere Zeichen- und Industrieschulen mit etwa 5800 Zöglingen, 26 Fortbildungsschulen für Handwerker (Ambachtscholen) mit 2700 Besuchern. Höhere Bürgerschulen gibt es mit fünfjährigem und dreijährigem Kursus. Es sind vorhanden 26 staatliche und 49 kommunale Anstalten mit zusammen 7800 (450 Mädchen) Zöglingen. Das Abgangszeugnis nach Absolvierung des fünfjährigen Kursus gewährt mancherlei Berechtigungen und eröffnet den Zutritt zur Militärakademie in Breda, zum Institut für Seekadetten in Willemsont, zum Polytechnikum in Delft und zum Studium der Medizin und Pharmazie. Das Abgangszeugnis des dreijährigen Kursus gewährleistet keinerlei Anwartschaft und besondere Berechtigungen.

Direktoren erhalten 2000 bis 5000 Gulden Gehalt, doch keine Dienstwohnung, Lehrer 1600 bis 3300 Gulden. Das Maximum von 3300 Gulden wird nur an den kommunalen Mittelschulen in Amsterdam erreicht.

Sowohl die Lehrer der staatlichen als kommunalen höheren Bürgerschulen sind pensionsberechtigt. Die Pension steigt nach dem zehnten Dienstjahre jedes Jahr um $^1/_{40}$ bis auf $^2/_3$ des Vollgehaltes. Der Gesamtaufwand für die höheren Bürgerschulen beträgt jährlich an 1,500.000 Gulden. Höhere Mädchenschulen existieren 16 mit etwa 2000 Schülerinnen.

Gymnasien. Die Gymnasien sind Gemeindeeinrichtungen, über die ein vom Gemeinderat ernanntes Kuratorium die unmittelbare Aufsicht führt, während der Staat durch einen Inspektor jährliche Revisionen anstellen läßt. Neben diesen Gemeindegymnasien bestehen noch eine Anzahl Privatgymnasien. Auch den Mädchen ist der Besuch der Gymnasien gestattet. Es gibt 30 Gymnasien mit etwa 2650 Schülern und 445 Lehrpersonen.

Die Gehälter für den Rektor, Konrektor und Lehrer sind sehr verschieden, eine bestimmte Vorschrift existiert nicht. Sie betragen für den Rektor 2400 bis 4000 Gulden, für den Konrektor 2400 bis 3500 und für die Lehrer 1200 bis 3300 Gulden.

Für jede Gemeinde über 20.000 Einwohner ist ein Gymnasium von dem Gesetzgeber vorgeschrieben. Befreiung von Vorschrift ist von dem Ministerium des Innern nur schwer zu bekommen.

Universitäten. Städtische Universität in Amsterdam 1905/6 1032 Studierende; 62 Zuhörer. — Freie Universität in Amsterdam auf konfessioneller Grundlage gegründet 1880; sie wird durch Stiftungen und freiwillige Beiträge erhalten; 1905/6 180 Studierende. — Reichsuniversität Groningen, gegründet 1614. Hörerzahl 1906 : 483. Reichsuniversität Leiden, gegründet 1575, 1905/6 1352 (443 Jur., 379 Med., 194 Math. und Naturw., 167 Philol., 84 Ind., 85 Theol.) Studierende. Reichsuniversität Utrecht, gegründet 1636, 1905/6 1113 (218 Theol., 241 Jurist., 406 Med., 179 Naturhist., 69 Philos. literar.) Studierende.

Durch das Gesetz von 1905 bekommt die Freie Universität zu Amsterdam den Effectus civilis; jede freie Universität soll in Zukunft von dem Staate anerkannt werden, wenn sie eine Sicherheitsleistung von 100.000 Gulden deponiert und mindestens drei Fakultäten zählt, mit je drei Professoren.

Polytechnische Hochschule in Delft, gegründet 1864, reorganisiert 1905, 1905/6 1176 (943 Ing., 139 Techn., 94 Zuhörer) Studierende. — Tierarzneischule in Utrecht (Studienzeit vier Jahre) 1906 : 135 Studierende. Landwirtschaftliche Hochschule in Wageningen (gegründet 1876, reorganisiert 1896) mit vier Abteilungen und einem Spezialkursus für Kolonialwirtschaft.

An Sonderanstalten gibt es 5 Taubstummenanstalten, 6 Blindenanstalten, mehrere Institute für schwachsinnige Kinder und Besserungsanstalten für verwahrloste Kinder.

Literatur: Verslag van den staat de hooge, middelbare en lagere scholen in het Koningrijk der Nederlanden. 36 vols. 's Gravenhage 1858-1893. — De Geer van Jutfaas B. J. L., Wet op het hooger onderwijs. Uit de gewisselde stukken en de gehonden beraadslagingen toegelicht. 2 Deelen. Utrecht. 1877-1884. — Schaepmanc H. J. A. M., Het hooger onderwijsen de drie rijksuniversiteiten. Antwoort van J. d. Aulnis de Bourrouill. Utrecht 1883. — Lauer, Entwicklung und Gestaltung des niederländischen Volksschulwesens seit 1857. Berlin 1885. — Schaepmanc H. J. A. M., De wet op het lager onderwijs met aanteekeningen. Utrecht 1890. — Blaupot Ten late S. en A. A. Moens, De wet op het lager onderwijs med aanteekeningen, Groningen 1890. — Hubrecht P. F., Jaarboek van het onderwijs in Nederland 1891. Haarlem 1891. — de Loos D., Organisation de l'enseignement supérieur dans le royaume des Pays-Bas. Leyde 1895. — de Voß P. A. en F. Willems, Bijdragen over opvoeding en onderwijs. Sierre 1896. — de Vries, Das niederländische Volksschulwesen. Pädagogische Reform 1898, Nr. 23, Hamburg.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Niemeyer August Hermann, der Urenkel August Hermann Franckes und in gewissem Sinne der Fortsetzer dessen, was dieser begonnen, wurde am 1. September 1754 als Sohn eines Diakons an der Marienkirche in Halle geboren. Seine Mutter, die Tochter des damaligen Direktors am Frankeschen Waisenhause, war eine Enkelin

Franckes; er verlor sie schon im 9., den Vater im 13. Lebensjahre. Doch fand er in der Ratswitwe Lysthenius eine mütterliche Pflegerin, die ihm nach seiner eigenen Äußerung mehr ward, als Vater und Mutter hätten werden können. Am ostfriesischen Hofe, wo ihre Eltern Hofämter bekleideten, erzogen, verband diese Frau mit vollendeten Umgangsformen und reicher Lebenserfahrung eine ungewöhnliche wissenschaftliche Bildung und verstand es, diese Vorzüge auch auf ihren Pflegesohn zu vererben. Unterricht genoß Niemeyer in den von seinem Urgroßvater gestifteten Schulen. Mit 17 Jahren bezog er die Universität seiner Vaterstadt, an welcher er Theologie studierte, aber sich auch mit der französischen und besonders mit der ihm noch mehr zusagenden englischen Literatur bekannt machte. Zumeist durch Privatstudium erwarb er auch gründliche Kenntnisse in der klassischen Philologie. Im Jahre 1775 erschien sein Erstlingswerk, die „Charakteristik der Bibel", welche den damals Einundzwanzigjährigen mit einem Schlage berühmt machte. Nachdem er einige Zeit an der deutschen und lateinischen Schule der Franckeschen Stiftungen unterrichtet und sich auch als Privatdozent an der Universität habilitiert hatte, wurde er im Jahre 1779 zum außerordentlichen Professor der Theologie und Inspektor des theologischen Seminars ernannt. Im Jahre 1784 wurde Niemeyer ordentlicher Professor der Theologie und Inspektor des königlichen Pädagogiums und im folgenden Jahre Mitdirektor der Franckeschen Stiftungen. Als im Jahre 1788 das Wöllnersche Religionsedikt die Lehrfreiheit der theologischen Fakultäten, namentlich derjenigen in Halle, gefährdete, wurde auch ein Werk Niemeyers, sein „Handbuch für christliche Religionslehrer", für den Gebrauch bei Vorlesungen verboten, ja sogar der Verfasser mit Dienstesenthebung bedroht. Aber die Gunst des Königs, die er sich erworben hatte, schützte ihn vor weiteren Anfechtungen, ja er erhielt neue Gunstbezeugungen, indem er 1792 Konsistorialrat, 1799 Direktor des Waisenhauses, 1804 Ober-Konsistorial- und Ober-Schulrat wurde. Schwere Prüfungen brachten ihm die Kriegsjahre 1806 und 1807 durch die von Napoleon angeordnete Aufhebung der Universität in Halle, die gewaltsame Wegführung Niemeyers und einiger anderer Einwohner von Halle nach Frankreich und die Einverleibung Halles in das neugegründete Königreich Westfalen. Aus Frankreich zurückgekehrt, entschloß sich Niemeyer, um Halle nicht verlassen zu müssen, in den westfälischen Staatsdienst einzutreten; er wurde Kanzler und Rector perpetuus der wiederhergestellten Universität in Halle. In Preußen, wo man ihm eine leitende Stellung auf dem Gebiete



August Hermann Niemeyer.

des Kultus und des Unterrichts zugedacht hatte, wurde ihm diese Wahl vielfach verübelt; Niemeyer tröstete sich damit, daß er durch die Gunst des jungen Königs von Westfalen manche Vorteile für die Universität und die geliebten Franckeschen Stiftungen erreichte. Dennoch entging er schließlich dem Verdachte preußenfreundlicher Gesinnung nicht; als Napoleon die von seinem Bruder wiederhergestellte Universität im Jahre 1813 wieder aufhob, wurde auch Niemeyer seiner Ämter und Würden entsetzt. Die Schlacht bei Leipzig ermöglichte auch Niemeyer, sich wieder offen als Preuße zu bekennen. Halle wurde wieder preußisch und die Universität entstand von neuem; doch legte Niemeyer im Jahre 1815 infolge der geänderten Verhältnisse die Würde eines immerwährenden Rektors nieder. Im Jahre 1828 starb er. Niemeyers pädagogische Bedeutung beruht

zunächst darauf, daß er die Franckeschen Stiftungen nach einer Periode des Rückganges zu neuer Blüte brachte, vor allem aber auf dem mit Recht hochgeschätzten Buche: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, das zuerst im Jahre 1796 erschien. Niemeyer wollte selbst nur als Eklektiker gelten, aber unter den pädagogischen Eklektikern ist er einer der besten. In seinem Buche zog er, wie Herbart anerkennend hervorhebt, „die Summe der Pädagogik seiner Zeit“ als die „breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung“.

Prag. *Th. Tupetz.*

Nikotin s. d. Art. Tabakrauchen.

Nordamerika, Schulwesen, s. d. Art. Vereinigte Staaten von Nordamerika.

Normalien s. d. Art. Amtsschriften und Instruktionen.

Normalschulen s. d. Art. Musterschulen.

Normalwörter s. d. Art. Fibel, Lesen und Schreiben.

Norwegen. Bereits im Jahre 1537 wurde durch die von Bugenhagen revidierte dänische Kirchenordinanz das damalige Unterrichtswesen geregelt. Die Verordnungen vom Jahre 1739 (ergänzt 1741) verlangten die Einrichtung von Volksschulen in jeder Gemeinde und machten den Schulbesuch obligatorisch.

Als Norwegen, es war von 1380 bis 1814 mit Dänemark vereinigt, 1814 in die Reihe der souveränen Staaten wieder eintrat, nahm sich der Staat besonders des Unterrichtswesens an und erließ 1816 ein Gesetz, betreffend Heranbildung der Lehrkräfte, 1827 das wichtige Gesetz, betreffend das Volksschulwesen selbst. Es folgten bis heute eine ganze Reihe weiterer Verordnungen und gesetzlicher Bestimmungen für das gesamte Unterrichtswesen, so die Gesetze vom Jahre 1848 und 1860, betreffend das Volksschulwesen, vom 17. Juni 1869, betreffend die Organisation des höheren Unterrichts, das Volksschulgesetz vom 26. Juni 1889. Es gibt zwei Gesetze von diesem Datum, eines betreffend die Volksschulen auf dem Lande, das andere die in den Städten („Lov om folkeskoles paa landet, Lov om folkeskoles i byerne“). Die Ergänzungsbestimmungen hierzu datieren vom 6. Juli 1892, 21. Juli 1894, 9. Mai 1896 und das Gesetz über die höheren Schulen vom 27. Juli 1896.

Die höchste schulbehördliche Instanz ist das Regierungsdepartement für Kirchen- und Unterrichtswesen in Kristiania. Sämtliche höhere Schulen stehen unter einem Unterrichtsrat, der sich aus sieben, von dem Departement für Kirchen- und Unterrichtswesen erwählten Mitgliedern zusammensetzt. Die Lehrer und der Rektor einer höheren Schule bilden den Schulrat, außerdem hat jede höhere Schule noch einen Schulvorstand, der aus dem Rektor und vier anderen Mitgliedern besteht. Zu betonen ist hier, daß von diesem Vorstand drei Mitglieder (also die Mehrheit) von dem durch allgemeines Stimmrecht erwählten Gemeinderat beschickt werden. Durch die Zusammensetzung des Vorstands erhalten die Eltern also wenigstens indirekt eine Stimme mit bei der Leitung dieser Schulen. Die Intention dieser Einrichtung, durch Verleihung von Rechten das Gefühl der Verpflichtung und das allgemeine Interesse für die Anliegen der Schule unter den Bürgern zu erhöhen, hat sich auch in der Praxis mannigfach bewährt.

Auch die Volksschule wird von einem Schulvorstand, der sich aus einem Prediger, einem Vorsteher des Gemeinderates, einem Lehrer oder einer Lehrerin in voller Stellung und einigen von dem Gemeinderat erwählten Mitgliedern zusammensetzt, beaufsichtigt. Er wählt jährlich den Vorsitzenden selbst, arbeitet die Schul-, Lehr- und Stundenpläne aus und stellt auch die Lehrer an, doch wird jeder wichtige Beschluß dem von und aus der Korporation der Lehrer und Lehrerinnen erwählten Schulrat rechtzeitig zur Beratung übergeben. Für jeden Schulkreis bestellt der Schulvorstand auch einen Aufsichtsrat, dem ein Mitglied des Schulvorstandes und drei Einwohner des Schulkreises angehören.

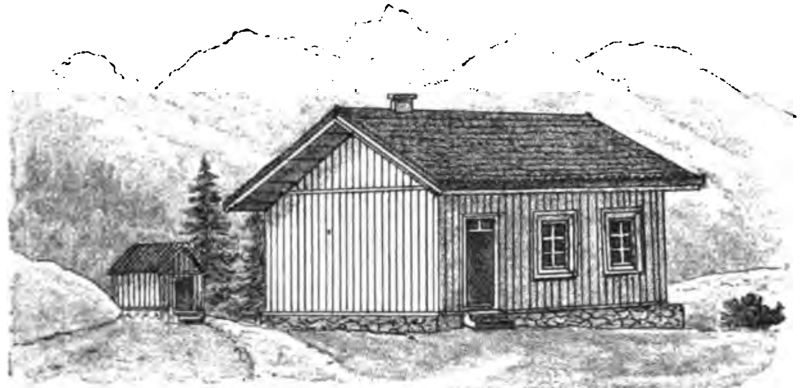
Als Oberaufsichtsrat fungieren sechs von der Regierung angestellte Schuldirektoren, und zwar je einer für jedes Stift, d. h. Bistum. Der Wirkungskreis der Schuldirektoren umfaßt nur die Volksschulen auf dem Lande. In den Städten

hat man besondere Schulinspektoren (Schulräte).

Diese Behörde hat das Bestätigungsrecht in allen wichtigen Schulangelegenheiten, aber mit einer wichtigen Beschränkung, betreffend die Anstellung von Lehrern und Lehrerinnen. In diesem Falle ist die Gemeinde eigentlich souverän. Der Schulvorstand macht eine vorläufige Präsentationsliste und diese wird dem Schuldirektor zur Begutachtung übermittelt, aber der Schulvorstand braucht von seinen Bemerkungen gar keine Notiz zu nehmen, und wird man nicht einig, liegt die Entscheidung bei dem Gemeinderat, der fast ausnahmslos mit dem von ihm der überwiegenden Mehrheit nach ernannten Schulvorstand zusammengeht.

Ortsgemeinden in unserem Sinne gibt. Auch ist noch ein geringer Teil der Schulen ambulatorisch, d. h. die Lehrer wandern von Hof zu Hof, um die Kinder zu unterrichten. Im Jahre 1903 erhielten gegen 3000 Kinder auf diese Weise Unterricht. Die Zahl ist in steter Abnahme begriffen und die ambulatorische Schule steht überhaupt auf dem Aussterbeetat.

In den Landschulen findet keine Trennung der Geschlechter statt, dagegen sind die Volksschulen in den Städten meistens für Knaben und Mädchen geteilt. Eine Zeitlang ging die Bewegung in den Städten überall in der Richtung der Trennung der Geschlechter. Seitdem, vom Anfang der Achtzigerjahre des vorigen Jahrhunderts ab, die „Koedukation" mit Genehmigung



Kleine einklassige Gebirgs-Volksschule in Vinje (Thelemarken).

Volksschulwesen. Die Volksschule ist siebenjährig und weist drei Abteilungen für Kinder im Alter von 7 bis 10, 10 bis 12, 12 bis 14 Jahren auf. In der zweiten Abteilung (10. bis 12. Lebensjahr) beginnt unter anderem der Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen, in der dritten Abteilung werden die Kinder auch mit den Grundzügen der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaftsordnung und den Grundzügen der Gesundheitslehre bekannt gemacht.

Die Maximalzahl der Schüler für eine Klasse ist auf 40 festgesetzt.

In den Landdistrikten bringen es die Verhältnisse mit sich, daß, wie die beigegebene Abbildung zeigt, nur ganz kleine Schulgebäude errichtet werden, da es in Norwegen meist nur zerstreut liegende Höfe und nur verhältnismäßig wenig Dörfer, resp.

des Storthing sich in den höheren Schulen (Mittelschulen) der kleineren Städte einbürgerte, ist man in einigen Städten auch auf dem Gebiete der Volksschule zur Koedukation zurückgekehrt.

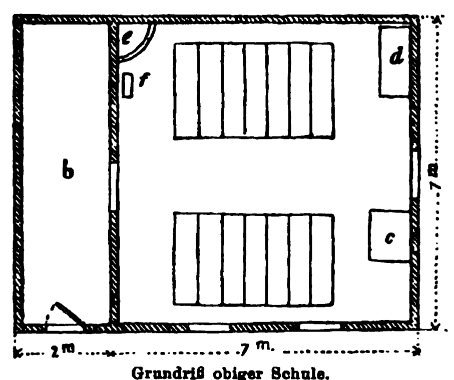
Sämtliche Landdistrikte haben zusammen an 6300 Schulkreise, in denen (1901) von 3959 Lehrern, 1262 Lehrerinnen rund 276.000 Kindern Unterricht erteilt wird. Die Volksschulen in den Städten haben eine durchgeführte Klasseneinteilung. Es sind vorhanden 2555 Klassen mit 764 Lehrern, 1442 Lehrerinnen und etwa 84.000 Kindern.

Die Gesamtkosten für den Volksschulunterricht betragen durchschnittlich im Jahre an 11 Millionen Kronen.

Für die Weiterbildung der Schüler wie auch der Erwachsenen sorgen

eine große Anzahl Abendschulen und in den Amtsstädten sogenannte Amtsschulen, die in getrennten viermonatlichen Kursen für männliche und weibliche Zöglinge in Handarbeiten, Muttersprache, Geschichte, namentlich Vaterlandsgeschichte, Naturkunde, Rechnen und Vermessungslehre unterrichten.

Zur Heranbildung der Lehrkräfte dienen sechs öffentliche und vier private „Lehrerschulen", die (1903) von etwa 800 Zöglingen, darunter an 300 weiblichen, besucht wurden. An diese Seminare sind Übungsschulen angegliedert. Die Unterhaltungskosten für die Staatsanstalten betragen jährlich an 180.000 Kronen. Die privaten Lehrerbildungsanstalten erhalten zusammen einen jährlichen Stipendien-



Grundriß obiger Schule.
Der Hauptraum ist das Schulzimmer mit *f* Lehrersitz und *d* und *c* Schränken; *e* Ofen. Der Raum *b* ist Vorflur.

betrag von etwa 20.000 Kronen. Jede Lehrerschule hat drei (nach einer Neuordnung vom Jahre 1902) einjährige Klassen. Die Lehrerprüfung ist entweder die niedere als Bedingung für feste Anstellung an der niederen Abteilung der Volksschule oder die höhere „Lehrerschul"-Abgangsprüfung. Das Wort „Seminar" ist nicht mehr offiziell im Gebrauch.

Das Durchschnittsgehalt der Lehrpersonen beträgt je nach den örtlichen Verhältnissen jährlich 750—2600 Kronen; hiezu kommt auf dem Lande freie Wohnung, Ackerland oder entsprechende Geldentschädigung. Pensionen werden für jeden Einzelfall vom Storthing besonders bewilligt. Eine gesetzliche Regelung besteht noch nicht.

Mittelschulen. Die Mittelschulen schließen sich an die zweite Abteilung der Volksschule an und wollen dem Schüler eine abschließende weitergehende Ausbildung geben. Sie umfassen die Altersstufe 11—15 Jahre. Die Unterrichtsdauer ist regelmäßig vier Jahre, auch kann sich ein dreijähriger Gymnasialkursus anschließen. In diesem Falle wird dann dem Schüler die Wahl zwischen Latein (wöchentlich sieben Stunden) und Englisch (wöchentlich sieben Stunden) freigestellt.

Die höheren Lehranstalten sind teils Staats- oder Kommunalanstalten, teils Privatschulen. Ein wesentlicher Zug der Organisation des höheren Schulwesens ist der seit der Neuordnung vom Jahre 1896 in allen Staatsschulen prinzipiell durchgeführte Gesamtunterricht beider Geschlechter. Ausführlicheres bringt die treffliche Abhandlung von P. Voss in Wychgrams Deutscher Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, Jahrgang 1896 bis 1898, „Der Schulkampf des 19. Jahrhunderts auf norwegischem Boden".

Das Gymnasium teilt sich nach dem Ausgang der ersten (für alle Schulen gemeinsamen) Klasse in drei verschiedene Linien (jede mit zweijährigen Kursen): 1. die Reallinie, 2. die (moderne) sprachlich-geschichtliche Linie, 3. die Lateinlinie (wöchentliche Stundenzahl für das Latein Kl. II 7 St., Kl. III 11 St.).

Es bestehen 14 öffentliche höhere Schulen für allgemeine Bildung (sämtlich mit Gymnasium), 47 kommunale Schulen (drei mit Gymnasium). Frequenz und Klassenzahl: 91 Gymnasialklassen mit 1497 Schülern, 453 Mittelschulklassen mit 9715 Schülern, 187 Vorschulen (sämtlich privat) mit 4485 Schülern, 790 Lehrern und 454 Lehrerinnen. Ferner sind 12 private Knaben- und 15 private Mädchenschulen vorhanden, welche, was Berechtigungen betrifft, mit den öffentlichen Schulen gleichgestellt sind. Von den privaten Knabenschulen sind vier mit Gymnasien verbunden. Einige von diesen Privatschulen sind von unten bis oben auf Gesamtunterricht beider Geschlechter eingerichtet, andere (Knaben-)Schulen nehmen gleichfalls in den Gymnasialklassen auch Mädchen auf.

Die gesamten jährlichen Ausgaben betragen durchschnittlich über zwei Millionen Kronen.

Die Lehrerbesoldung ist durch Regulative geordnet. Rektoren vollständiger Schulen (Mittelschulen und Gymnasien) erhalten 4600—5400 Kronen (6130 Mark) mit zwei vierjährigen Zulagen von 400 Kronen; Rektoren an Mittelschulen 3200 bis 4400 Kronen nebst freier Dienstwohnung; Oberlehrer 3200—4400 Kronen (mit drei vierjährigen Zulagen von 400 Kronen), Adjunkten 2200—3200 Kronen.



Kaloskindets Volksschule in Drontheim.

Pensionen werden von Fall zu Fall vom Storthing (Landtag) bewilligt.

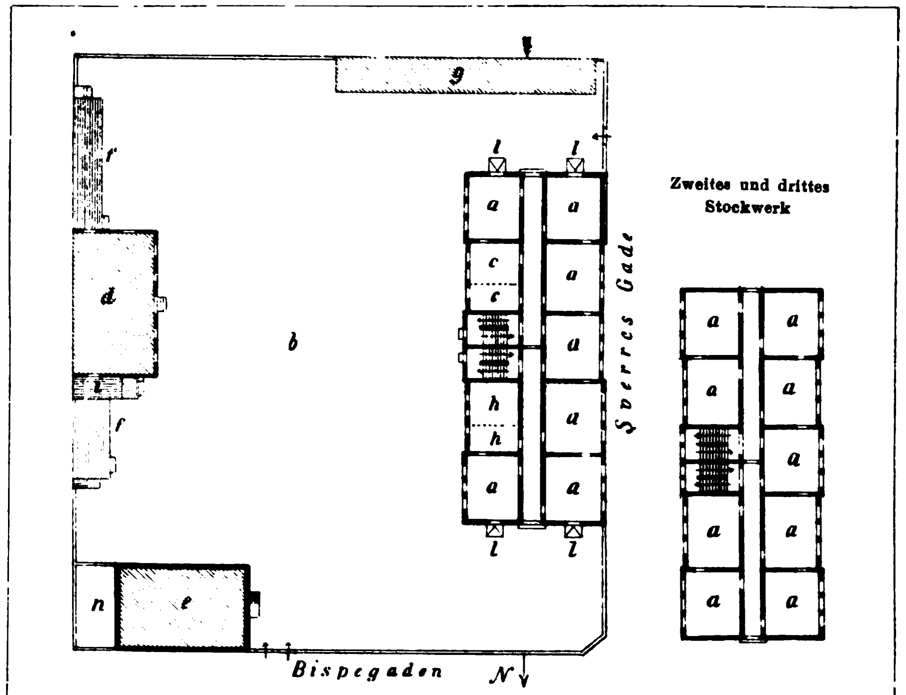
Norwegen hat fünf technische Schulen, mehrere auf Technik und Handwerk berechnete Abendschulen und seit 1901 in Drontheim eine technische Hochschule, die aber wahrscheinlich erst 1907 in Wirksamkeit treten wird. Es bestehen ferner einige Handelsschulen, öffentliche Zeichenschulen, eine Kunst- und Gewerbeschule, eine Industrie- und Hausfleißschule für junge Mädchen, eine große Zahl von Handarbeitsschulen (Haushaltungs-und Kochschulen) für Mädchen und Handfertigkeitsschulen für Knaben.

In den Seestädten gibt es Marineschulen, Navigations- und Maschinistenschulen, in Kristiania eine Kriegsschule zur Ausbildung von Landoffizieren, in Hosten eine zweite für Marineoffiziere und eine Militärfachschule. An Sonderanstalten bestehen solche für Taubstumme mit zusammen etwa 350 Lehrpersonen, für Blinde mit zusammen etwa 145 Lehrpersonen, für Idioten mit zusammen 500 Lehrpersonen.

Die Gesamtausgaben für das Unterrichtswesen des Landes betragen jährlich durchschnittlich an 18 Millionen Kronen, von denen etwa 7 Millionen die Staatskasse übernimmt.

Die königl. Frederiks-Universität, gegründet 1811, in Kristiania zählte 1905/6 etwa 1600 Studierende.

Literatur: Monrad M. I., Det Kongelige Norske Frederiks Universitets Stiftelse. Kristiania 1861. — Bericht über



Kaloskindets Volksschule in Drontheim.
a Klassenzimmer; *b* Spielplatz; *c* Lehrerzimmer; *d* Turnhalle; *e* Wohngebäude (im Erdgeschosse für Schuldiener und Heizer, im zweiten für den Oberlehrer); *f* Aborte; *g* überdeckte Halle; *h* Bibliothek und Bureau; *i* Vorraum der Turnhalle mit Ankleideraum; *l* Luftzuführung; *n* abgesperrter Platz.

den Zustand der ländlichen Gemeindeschulen im Königreiche Norwegen für die Jahre 1861—1863 und 1864—1876. Kristiania. — Norges offizielle Statistik A. Nr. 1 Skolevaesenets Tilstand i Aarene 1861—1901. Kristiania 1863-1904. — Skoleplan for Kristiania folkeskoler. Kristiania 1895. — Skoleblad Kristiania. Organ for norsk skolevaesen (seit 1897). — Den hoire Skole, Organ for Filologernes og Realiskraes Landslaererforening. Kristiania. — Norks Skoletidende. Hamar (das bedeutendste für die Volksschule). — Vor Ungdom. Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning, von 1879 bis 1902, gemeinsames Organ für Dänemark und Norwegen, redigiert von H. Fries und P. Voss. — Voss P., Der Schulkampf des 19. Jahrhunderts auf norwegischem Boden. Wychgrams Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 1896—1898.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Nürnberger Trichter. Das Bedürfnis, Massen von Kenntnissen zu bewältigen und anderen zu übermitteln, hat zu allen Zeiten dem Unternehmen einer Methodik des Lehrens Anregungen gegeben. Der Witz nennt als ein solches methodisches Mittel den Nürnberger Trichter, mit dem man dem Schüler, wo die Selbsttätigkeit beim Lernen fehlt, das Wissen eingießen könne. Von diesem pädagogischen Trichter ist schon in der Zeit der Reformversuche des Ratichius in Augsburg die Rede und auch in Nürnberg ist schon im Beginn des 17. Jahrhunderts angesichts der Bemühungen Helwigs um Hebung des Unterrichts dieses Witzwort angewendet worden. Und in der Tat, es paßte nicht übel zu Ratkes Lehrsatz „Alles ohne Zwang“, wie zu seiner sonstigen Geheimtuerei, mit der er seine Lehrkunst umgab. Im Jahre 1625 erschien zu Tübingen Schikkards Horologium Hebraeum, nach welchem

man die hebräische Sprache hätte in 24 Stunden erlernen können. Dieses abgekürzte Lehrverfahren wurde hebräischer Trichter genannt und dieser Titel dürfte wohl die Ursache gewesen sein, warum der Stifter des Blumenordens an der Pegnitz, Georg Philipp Harsdörfer, seine 1647 zunächst ohne Namen in Nürnberg erschienene Poetik betitelte: „Poetischer Trichter. Die deutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lateinischen Sprache in sechs Stunden einzugießen." Harsdörfer wollte offenbar die Erlernung der Poetik als recht leicht erscheinen lassen. Darum schreibt er selbst: „Wie man den Wein durch Trichter auf Flaschen und Fäßer zieht, damit alle Tropfen zu Nutze kommen, so solle es auch mit der Erlernung der Poeterei geschehen, da man doch manche gute Stunde unbenützt verloren gehen lasse." Ein andermal erklärt er seine Absicht durch den Vergleich: „Wie durch ein physikalisches Kunststück das Wasser gegen sein natürliches Gewicht aus tiefem Grunde auf ein höher gelegenes Land vermittels eines solchen Instruments geleitet werde, so sei auch er bemüht, die tiefquellenden Flüsse des entfernten Helikons durch diesen Trichter über mühsame Berge in unsere hochdeutsche Sprache zu überbringen." Übrigens ist von einem solchen pädagogischen Trichter schon in der lateinischen Komödie „Almansor, sive ludus literarius" von Mart. Hayneccius (Leipzig 1578, deutsch 1582) die Rede gewesen und in W. Zincgrefs Teutschen Apophthegmata (1653) heißt es: „Viel meinen, man könne in einem halben Jahre den Kindern die Kunst eingiessen. Aber der Drechter Almansoris, mit welchem man den Leuten ingegossen, ist lang verlohren." Auch sonst ist der Trichter als methodisches Instrument sprichwörtlich geworden. So steht bereits bei Sebastian Franck (Sprichwörter, 1541, II, S. 107 b): „Mit eim trechter eingiessen". Ein andermal begegnet: „Man kann einem nicht mit dem Wiener (Nürnberger) Trichter eingießen." „Der kann nicht auf den Trichter kommen." „Hier hilft kein Nürnberger Trichter." „Der Nürnberger Trachter, den manche Eltern ihren Kindern zumuten" (Schmeller, Bayr. Wörterbuch). „Je, ducht' ich, wält's der Trichter, Miezle, willste a Floimla hoan?" (Keller, „Das im Sprichwort redende Schlesien"). Hij zal hem de wijsheid door den Neurenburger trechter in den Kop gieten. — Men sol het hem met een' trechter ingieten (Harrebomée „Spreeckwoordenboek der Nederlandsche taal", Utrecht 1858—1866). Abraham a St. Clara bemerkt in seiner Schrift „Etwas für alle": Große und kleine Trachter, jedoch keinen, wodurch man könnte einem Strohkopf die Wissenschaft eingießen. Und Hebel: „So man auch ordentlich lesen muß, wenn man wissen will, was darin steht, denn der Nürnberger Trichter ist schon vor dem siebenjährigen Krieg zerbrochen." Franz Trautmann hat 1849—1850 in Nürnberg ein humoristisches Blatt „Der Nürnberger Trichter" herausgegeben. Wahrscheinlich haben auch mehrere Lehr- und Lernbücher im 17. und 18. Jahrhundert noch den Titel „Trichter" getragen: leider konnte ich trotz eifrigen Bemühens bis jetzt nur ein einziges derartiges Buch ausfindig machen: Joh. Hemeling, Arithmetischer Trichter, Hannover 1677, „daß die edle Rechenkunst als durch einen Trichter eingegossen, angelehrt und erlernt werden kann". Bekannt ist, daß man heute hie und da jene Büchlein mit „Trichter" betitelt, welche Fremdsprachen für Reisezwecke in kürzester Weise vermitteln wollen. Bekannt ist auch, daß man den Besuchern von Nürnberg auf der Burg den leibhaftigen Trichter in Gestalt eines großen Sprachrohres zeigt. Gar mancher geht hochbefriedigt von dannen, daß er endlich das wunderbare Instrument mit eigenen Augen gesehen, mit dem man ihm in der Jugend die Weisheit in den nicht offenen Kopf eingießen wollte.

Literatur: Hayneccius Mart., Almansor, der Kinder Schulspiegel. Leipzig 1582. — Wander K., Deutsches Sprichwörterlexikon. Leipzig 1876. — Leineweber Heinrich, Neue Sprichwörtersammlung. Paderborn 1897. — Büchmann, Geflügelte Worte. — Tittmann Jul., Die Nürnberger Dichterschule. Göttingen 1847. — Bischof und Schmidt, Festschrift zur 250jährigen Jubelfeier des Pegnesischen Blumenordens. Nürnberg 1894. — Borinski Karl, Die Poetik der Renaissance, Berlin 1886.

Linz. *Jos. Loos.*

Nützlichkeitsprinzip s. d. Art. Utilitarismus.

O.

Oberlehrer (Oberlehrerin). In Österreich ist der verantwortliche Leiter (Leiterin) einer Volksschule, an der zwei oder mehrere Lehrkräfte bestellt sind, der Oberlehrer (die Oberlehrerin an Mädchenvolksschulen).

Der Oberlehrer (die Oberlehrerin) ist der nächste Vorgesetzte der mit ihm an einer und derselben Volksschule wirkenden Lehrkräfte; diese haben ihm in Amtssachen pünktlich zu gehorchen. Für die Leitung gebührt ihm (ihr) eine Funktionszulage, die je nach der Anzahl der Klassen der betreffenden Schule in den einzelnen Kronländern in verschiedener Höhe bemessen wird (s. d. Art. Besoldungstabelle). Der Oberlehrer (die Oberlehrerin) ist für die Instandhaltung der erforderlichen Amtsbücher und Amtsschriften verantwortlich; er (sie) hat das Amtssiegel zu verwahren, über die vorhandenen Lehrmittel und Schulgeräte ein genaues Inventar zu führen, den jährlichen Zuwachs am Ende eines jeden Schuljahres ersichtlich zu machen und dieses Verzeichnis abschriftlich mit Bezeichnung der erforderlichen Anschaffungen der Ortsschulbehörde vorzulegen.

Der Oberlehrer (die Oberlehrerin) hat die Aufsicht und Leitung der inneren Schulangelegenheiten. Insbesondere hat er (sie) die Pflicht, für die genaue Befolgung der Schulordnung Sorge zu tragen. Es liegt ihm (ihr) ob, die Unterrichtsstunden der Mitlehrer und Mitlehrerinnen, soweit es die Zeit erlaubt, [der Oberlehrer (die Oberlehrerin) hat selbst den Unterricht in einer Klasse zu erteilen] zu besuchen und auf die Beseitigung etwaiger Unordnungen und Mißbräuche hinzuarbeiten. Den darauf abzielenden Anordnungen des Oberlehrers (der Oberlehrerin) haben die Lehrkräfte Folge zu leisten.

Von außen kommende Beschwerden und Wünsche teilt der Oberlehrer (die Oberlehrerin) den betreffenden Mitgliedern des Lehrkörpers mit. Im Falle die Angelegenheit für die Schule nachteilig werden könnte, hat er (sie) dem Ortsschulrat die Anzeige zu erstatten.

Im Falle der Verhinderung einer Lehrkraft hat der Oberlehrer (die Oberlehrerin) für die Fortführung des Unterrichts zu sorgen und bei einer voraussichtlich längeren Verhinderung den Bezirksschulrat zu verständigen. Urlaub bis zu drei Tagen darf der Oberlehrer (die Oberlehrerin) erteilen. In den Lokallehrerkonferenzen führt er (sie) den Vorsitz.

Aus allem dem ergibt sich, daß der Oberlehrer (die Oberlehrerin) oder Schulleiter (Schulleiterin) ein Vorbild für die Mitarbeiter sein soll, daß ihm (ihr) das Amt zum Bedürfnis, die Pflicht zur Neigung werde, die aus freiem Antrieb und aus freier Überzeugung alles so ausführt, als könnte es nicht anders sein. Wer sein Leitungsamt in voller Hingebung und Treue ausübt, wird seinen Mitarbeitern Achtung und Anerkennung abringen und auf sie einen mächtigen Einfluß nehmen.

Besonders verdienstlich wirkenden Oberlehrern und Oberlehrerinnen wird vom Minister für Kultus und Unterricht der Titel eines Direktors, bezw. einer Direktorin, verliehen.

In den Ländern des Deutschen Reiches ist der Titel Oberlehrer ein auszeichnender Amtstitel für Lehrer; er wird in den einzelnen Staaten nach verschiedenen Grundsätzen verliehen.

Vereinzelt findet sich die Bezeichnung Oberlehrer bei den leitenden Lehrern mehrklassiger Stadtschulen, Blindenanstalten u. a. m. In Preußen werden in der Regel nur akademisch gebildete Lehrer höherer Unterrichtsanstalten zu Oberlehrern befördert, wenn sie in mindestens zwei selbständigen Lehrfächern die Befähigung zum Unterricht in allen Klassen eines Gymnasiums oder Realgymnasiums nachzuweisen in der Lage sind.

Im Königreiche Sachsen führen alle wirklich angestellten, akademisch gebildeten und lehrbefähigten Lehrer der höheren Lehranstalten und Seminare den Titel Oberlehrer.

Einzelnen verdienstvollen Oberlehrern an höheren Schulen wird in Preußen und in Sachsen der Professortitel (s. d.) verliehen. In den süddeutschen Staaten ist fast durchwegs statt des Oberlehrertitels der Titel Professor eingeführt.

Behufs Anstellung als Oberlehrerin an einer öffentlichen höheren Mädchenschule und für die Leitung einer vollentwickelten höheren Mädchenschule in den Staaten des Deutschen Reiches haben die Lehrerinnen zum Zwecke der Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung die sogenannte Oberlehrerinnenprüfung abzulegen.

Solche Prüfungen finden nach Bedarf in Berlin, Königsberg in Preußen, Breslau, Göttingen, Münster i. W. und Bonn statt.

Linz. *W. Zenz.*

Oberrealschule s. d. Art. Realschule.

Oberschulkollegium s. d. Art. Schulaufsicht.

Oberschulrat s. d. Art. Schulaufsicht.

Obligate Gegenstände s. d. Art. Freigegenstände.

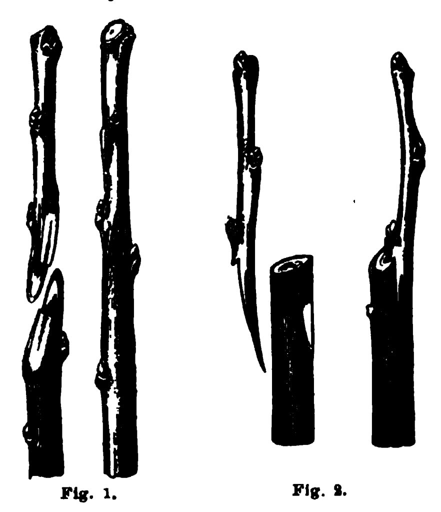
Obstbaumzucht. Daß die Erkenntnis der hohen wirtschaftlichen Bedeutung des Obstbaues in immer weitere Kreise dringt und der einheimische Obstbau in neuerer Zeit eine so erfreulich fortschreitende Entwicklung nimmt, daß er trotz stetig wachsenden Konsums die Einfuhr fremdländischen Obstes zurückdrängt, ist zunächst dem verdienstvollen Wirken der Landes-Obstbauvereine zu danken, welche Vereine einerseits durch direkte Belehrung und Unterstützung der Interessenten die notwendige Grundlage für eine gedeihliche Entwicklung dieses Wirtschaftszweiges schufen, anderseits die Landeskulturbehörden für die Sache zu interessieren wußten. Insbesondere war es der niederösterreichische Landes-Obstbauverein, der unter Leitung des um Volkswohl und allseitigen Fortschritt hochverdienten Prälaten Karl (Melk) in vorbezeichneter Richtung Außerordentliches leistete. Verfolgt man aber die allmähliche Entwicklung des genannten Vereines und seiner Tätigkeit, so gelangt man zur Erkenntnis, daß die erzielten und weiter anzuhoffenden Erfolge vornehmlich durch die intensive Mitwirkung der Schule und des Lehrstandes bedingt erscheinen.

Wenn hervorragende Fachleute (wie z. B. Gaucher in der Vorrede zu seinem Buche „Praktischer Obstbau" und der frühere Landes-, Obst- und Weinbauinspektor für Böhmen, Orsi) sich den kleinen Obstbaumschulen gegenüber ablehnend verhalten, nur den Großproduzenten gelten lassen, bezw. der Ausbildung berufsmäßiger, tüchtiger Baumwärter das Wort reden, so wollen dieselben damit gewiß nicht den realen und unterrichtlichen Wert der in Schulgärten befindlichen Baumschulen schmälern. Solange nicht vielerorts staatliche oder private Obstbaumschulen bestehen, welche vorzügliches Baummaterial zu billigem Preise liefern, so lange behalten die Schulgarten-Baumschulen — selbstverständlich unter Voraussetzung eines richtigen Betriebes — ihre derzeitige Bedeutung für die Deckung des Obstbaumbedarfes; aber auch dann, wenn große Baumschulen diesen Bedarf gut und billig zu decken vermögen, bleibt die hervorragend unterrichtliche Bedeutung der Obstbaumzucht im Schulgarten unvermindert bestehen; denn der kleine Landwirt wird hinsichtlich seines Obstbaues stets auf den Schulgarten und die dort erworbenen pomologischen Kenntnisse angewiesen bleiben. Bei seinen gewöhnlich minder günstigen finanziellen Verhältnissen wird ihm die Beschaffung der für den Ankauf von Obstbäumen und ihre spätere Pflege durch fremde Hand notwendigen Barbeträge schwer fallen und noch mehr als dieses fällt in die Wagschale, daß er selbstgezogenen und selbstgepflegten Obstbäumen weitaus mehr Interesse und Fürsorge wird angedeihen lassen.

Im Schulgarten sollen die örtlich gedeihenden und wirtschaftlich empfehlenswerten Obstarten und Obstsorten gezogen werden; bei der bezüglichen Auswahl bilden manche prächtig illustrierte Werke (z. B B. Goethe, Äpfel und Birnen, W. Lauche, Deutsche Pomologie, R. Stoll, Obstgarten und Österr.-ungar. Pomologie) verläßliche Führer und bieten die von vielen Obstbauvereinen veröffentlichten Verzeichnisse empfehlenswerter Obstsorten dankenswerte Anhaltspunkte; auch das „Hauptverzeichnis" des pomologischen Landesinstituts in Troja (bei Prag) gibt sachbezügliche Winke. Im Interesse der Sache muß dem Lehrer empfohlen werden, sich auf die Anzucht weniger bewährter Sorten jeder Obstart zu beschränken.

Rücksichtlich der eigenartigen Verhältnisse des Schulgartens wird der Betrieb der Obstbaumzucht in demselben von jenem in Handelsbaumschulen vielfach abweichen. Die zur Aussaat erforderlichen Obstsamen wird der Lehrer meistens in der eigenen Hauswirtschaft gewinnen oder von den Schulkindern sammeln lassen. Von jenen Obstsorten, welche sich durch Samen echt fortpflanzen (Walnüsse und Kastanien, aber

auch Pfirsiche und Aprikosen) wird er nur ausgewählt gute Früchte zur Saat benützen. Die im Laufe des Sommers gesammelten Obstsamen werden sofort in Kistchen oder Töpfen schichtenweise mit feuchtem Sande gedeckt und im Herbste aufs Saatbeet gebracht. Die einjährigen kräftigen Kirsch-, Pflaumen-, Kastanien- und Walnußstämmchen, welche nicht, bezw. erst in die Krone veredelt werden, kommen aus der Saatschule direkt in die Baumschule; die übrigen Wildlinge werden im Herbste derart reihenweise auf das Pikierbeet verpflanzt, daß nach je zwei Reihen ein breiterer Zwischenpfad folgt, von welchem aus im nächsten Frühjahre und nach Erfordernis im


Fig. 1. Fig. 2.

Sommer die Veredlung ausgeführt wird. Die veredelten Bäumchen kommen im nächsten Herbste in die Baumschule; die Stämmchen mit mißlungener Veredlung bleiben behufs Wiederholung der Veredlungsoperation ein weiteres Jahr auf dem Pikierbeete oder werden als unverwendbar beseitigt. Dieser Vorgang ist notwendig, weil im Schulgarten die Veredlung von Schülern besorgt werden soll, wobei auf häufiges Mißlingen der Operation Rücksicht genommen werden muß. Würde unter solchen Umständen die Veredlung erst in der Baumschule vollzogen, so wäre ein ungleichmäßiger, lückenhafter Stand derselben die unvermeidliche Folge.

So interessant es dem Schüler sein mag, alle gebräuchlichen Veredlungsarten kennen zu lernen, so empfieht sich im Schulgarten doch nur die Anwendung der einfachsten und sichersten Operationen: englisches Kopulieren, Sattelschäften mit Zungenschnitt, Pfropfen in die Rinde und Okulieren.

Bei gleicher Stärke des Wildlings und des Edelreises ist die englische Kopulation wohl die beste Frühlingsveredlung und für alle Obstarten anwendbar. Zu ihrer Ausführung erhalten Wildling und Edelreis gleiche Schrägschnitte (Rehfußschnitte) so, daß dem Schnitte gegenüber ein Auge steht, das unter den anzulegenden Verband kommt. Denkt man sich die Länge dieses Schrägschnittes in fünf gleiche Teile geteilt, setzt das Messer im zweiten Teilungspunkte an und macht — das Messer mit leichtem Drucke wiegend — bis in die Nähe des 4. Teilungspunktes einen Spalt, so erhält man die in der nebenstehenden Figur dargestellten Gegenzungen. Das Edelreis wird dann dem Wildlinge so aufgesetzt, daß die Zunge des einen in den Spalt des anderen eindringt und die Zusammenstellung dann das in Fig. 1 dargestellte Bild bietet.

Hat das Edelreis eine geringere Stärke als der Wildling, so wendet man das Schäften oder Anplatten mit Sattel- und Zungenschnitt an. Hiebei schneidet man dem etwas schräg gestutzten Wildling (Fig. 2) seitlich eine Platte von der Größe der Schnittfläche des Edelreises und versieht diese Platte in der früher beschriebenen Weise mit einer Zunge. Am Edelreise macht man zunächst unter einem Auge einen etwas nach aufwärts gerichteten seichten Kerbschnitt, dann darunter, von unten nach oben gezogen, den Rehfuß- und zuletzt den Zungenschnitt. Das Edelreis wird dem Wildlinge so aufgesetzt, daß die Zunge des einen in den Spalt des anderen Teiles paßt und mindestens auf einer Seite Rinde auf Rinde zu liegen kommt.

Sowohl beim Kopulieren als auch beim Schäften wird die Veredlungsstelle mit einem auf der Innenseite dünn mit Baumwachs bestrichenen Papierstreifen überdeckt und dann mit Bast verbunden, der noch freie Teil der Stutzfläche des Wildlings mit Baumwachs gedeckt. Wenn nach einigen Wochen die Verwachsung des Edelreises mit dem Wildlinge erfolgt ist und der Bastverband einzuschnüren beginnt, wird dieser

gelöst und das verbleibende, innenseitig mit Baumwachs bestrichene Papier bildet eine weiterhin genügende Decke der Veredlungsstelle. Da jedoch der Edling im ersten Jahre durch Anstreifen oder Winddruck leicht abbrechen könnte, so wird er durch Anbinden an einen beigesteckten Stab gestützt. Alle unter der Veredlungsstelle erscheinenden Triebe des Wildlings werden glatt weggeschnitten.

Nach Safteintritt tritt an Stelle der beiden vorbeschriebenen Veredlungsarten das Pfropfen unter die Rinde. Das Edelreis wird unter einem Auge durch einen bis zur Mitte geführten Querschnitt und einen Schrägschnitt mit einem Sattel versehen; der Wildling wird glatt abgeschnitten, seine Rinde an glatter Stelle durch Einschnitt (Fig. 3) gespalten und mittels Spaltels gelöst, das Edelreis unter die Rindenflügel des Wildlings geschoben, bis sein Sattel auf dem letzteren festsitzt, die Veredlungsstelle mit einem innenseitig dünn mit Baumwachs bestrichenen Stückchen Papier überlegt und mit Bast fest verbunden, endlich der freigebliebene Teil der Stutzfläche des Wildlings mit Baumwachs gedeckt. Das Anwachsen des Edelreises wird gefördert, wenn man an der Zunge desselben beiderseits die äußere Rinde behutsam wegschneidet, weil die so bloßgelegte Kambiumschichte mit der Innenseite der sie deckenden Rindenflügel des Wildlings in unmittelbare Berührung kommt. Die weitere Behandlung des Edlings ist übereinstimmend mit jener nach dem Kopulieren und Schäften.

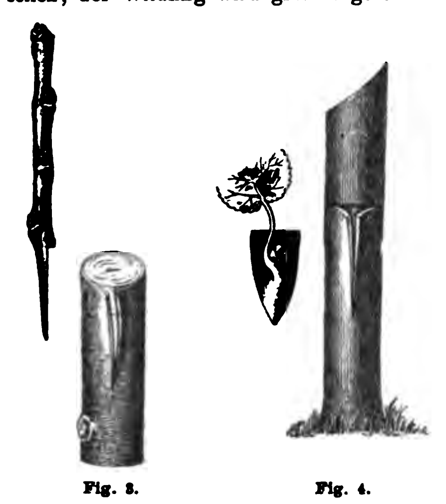


Fig. 3. Fig. 4.

Ist der Wildling wesentlich stärker als das Edelreis, so setzt man ihm in vorbeschriebener Weise 2—4 Edelreiser auf und überdeckt den freibleibenden Teil der Stutzfläche des Wildlings gut mit Baumwachs. Ist die Stutzfläche des Wildlings entsprechend überwallt, so können die überschüssigen schwächeren Edeltriebe auf Fruchtholz zurück- oder ganz weggeschnitten werden.

Diese Veredlungsart eignet sich besonders zum Umpfropfen älterer Obstbäume, deren Äste an glatter Stelle gestutzt und mit 2—4 Edelreisern besetzt werden. Zum Schutze der Edelreiser gegen Bruch durch sich aufsetzende Vögel versieht man die Veredlungsstellen mit am Aststumpfe befestigtem Bügel aus starken Weidenruten.

Im Juli bis September wird dann das allbekannte „Okulieren aufs schlafende Auge“ praktiziert, wobei der durch einen Quer- und einen seichten Schrägschnitt mit einer dünnen Holzschichte losgelöste Edling (Fig. 4) unter die T-förmig geschnittenen, gehobenen Rindenflügel des Wildlings geschoben und die Veredlungsstelle — mit Ausnahme des Edelauges — mit gut anliegendem, doch nicht allzu festem Verbande versehen wird. Bei entsprechendem Vorgehen wird das eingesetzte Auge binnen 2—3 Wochen anwachsen und sein vertrockneter Blattstiel von selber oder bei leichter Berührung abfallen. Ist aber die Veredlung mißlungen, so kann sie — an anderer Stelle des Wildlings — erneuert werden. Im nächsten Frühjahre wird der Wildling 6—10 *cm* über der Veredlungsstelle gestutzt, die über der Veredlung stehenden Augen des Wildlings ausgeschnitten und der Edeltrieb an den Stumpf gebunden, alle unterhalb entstehenden wilden Triebe werden beseitigt; der zum Schutze des Edlings belassene Stumpf des Wildlings wird im nächsten Frühling glatt weggeschnitten und die Schnittfläche mit Baumwachs gedeckt.

Die weitere Pflege der jungen Obstbäume geschieht nach dem in den bezüglichen Lehrbüchern beschriebenen Verfahren und den im Artikel „Schulgarten“ gegebenen Andeutungen.

Zur Pflege der Bäume und für den bezüglichen Unterricht werden die im Schul-

garten befindlichen Sortenbäume und die in der Baumschule heranwachsenden Stämmchen Anlaß bieten; andernfalls kann der bezügliche Unterricht — unter Voraussetzung der Zustimmung des betreffenden Eigentümers — auch auf Bäume in Nachbargärten und sonstige Baumanlagen ausgedehnt werden.

Mancherorts zeigt die Bevölkerung noch so wenig Sinn für Baumpflanzung, daß die im Schulgarten gezogenen Obstbäumchen nur schwer und zu niedrigen Preisen Absatz finden. Der gewissenhafte Lehrer wird sich hiedurch nicht entmutigen lassen, sondern durch gelegentliche Geschenke ausgebildeter Stämmchen oder einjähriger Edlinge, welche nach den Grundsätzen des Schulgartenunterrichts im Hausgarten gezogen werden, die Jugend für die gute Sache zu gewinnen und die Erwachsenen am wirksamsten durch die Produkte des Schulgartens vom Nutzen des Obstbaues zu überzeugen suchen.

Literatur: Beer, Grundzüge der Obstbaukunde. Stuttgart 1894. — Böttner, Unsere besten Obstsorten. Frankfurt a/O. 1901. — Böttner, Der Obstbau. Frankfurt a/O. 1901. — Böttner, Das Buschobst. Frankfurt a/O. 1902. — Gaucher, Handbuch der Obstkultur. Berlin 1903. — Gaucher, Praktischer Obstbau. Berlin 1902. — Goethe, Obstsortenverzeichnis. Berlin 1898. — Goethe, Äpfel und Birnen. Berlin 1894. — Goethe, Die Obst- und Traubenzucht. Berlin 1900. — Grimm, Krieg den Obstschädlingen. Linz 1901. — Großbauer, Obstzüchter, schützet eure Bäume! Graz 1898. — Hartwig, Praktisches Handbuch der Obtsbaumzucht. Weimar 1892. — Held, Den Obstbau schädigende Pilze und deren Bekämpfung. Frankfurt a/O. 1900 — Jablanczy, Der Obstbau. Wien 1896. — Jäger, Die Baumschule. Weimar 1894. — Jäger, Der Obstbaumschnitt. Stuttgart 1896. — Koopmann, Der Zwergobstbau. Berlin 1895. — Lebl, Obstgärtnerei. Berlin 1892. — Lucas, Vollständiges Handbuch der Obstkultur. Stuttgart 1890. — Lucas, Die Lehre vom Baumschnitt. Stuttgart 1891. — Lucas, Die wertvollsten Tafeläpfel und Tafelbirnen. Stuttgart 1893. — Lucas, Wandtafel der wichtigsten Veredlungsarten. Stuttgart 1896. — Lucas, Wandtafel über die Erziehung der jungen Obstbäume. Stuttgart 1903. — Maurer, Das Beerenobst. Berlin 1894. — Mengelberg, Äpfel und Birnen in farbiger Darstellung. Frankfurt a/O. — Noack, Der Obstbau. Berlin 1895. — Oberdieck, Die Probe- und Sortenbäume. Stuttgart 1886. — Rümpler, Illustrierte Gemüse- und Obstgärtnerei. Berlin 1902. — Sorauer, Die Obstbaumkrankheiten. Berlin 1900. — Taschenberg, Obstschutz. Stuttgart 1900.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Offenheit ist beim Kinde ein ganz natürlicher Zug, und solange ihm die Natürlichkeit durch keinerlei übelangebrachte Dressur verkümmert wird, ist es rücksichtslos offen. Die Gegensätze der Offenheit: Verschlossenheit, Mißtrauen, Heuchelei, Lügenhaftigkeit u. s. f. sind abschreckend genug, daß wir dem Kinde die goldene Eigenschaft der Offenheit und Wahrhaftigkeit so lange als möglich zu erhalten suchen. Früh genug machen Sitte und Etikette, Höflichkeit und gesellschaftlicher „Takt" ihre Ansprüche geltend und vor „Europens übertünchter Höflichkeit" muß ja leider die „göttliche" Offenheit des Naturwesens die Segel streichen. Kinder gehen bekanntlich in der offenen Aussprache ihrer Denk- oder Fühlweise und in der sonstigen Äußerung ihrer inneren Zustände so weit, daß sie mitunter ihre Umgebung verletzen (enfant terrible). Solchen Fällen gegenüber ist es Sache der Erwachsenen, mit größter Behutsamkeit gegen die zu weit gehende Offenheit einzuschreiten, indem man dem Kinde eine andere Tugend vorhält, die für einen guten Menschen ebenso unerläßlich ist: Wohlwollen und Mitleid. Wenn Kinder nicht selten ganz laut ihr Befremden über ein körperliches Gebrechen an einem anderen Kinde oder an Erwachsenen oder auch ihre Abneigung gegen irgend eine Person ganz unzweideutig ausdrücken, so muß man es belehren, daß es hiemit dem Betroffenen wehe tut, und wie leicht ist im Kindesherzen das Mitleid geweckt! Mit zunehmendem Alter und wachsendem Verständnis für unsere gesellschaftlichen Ordnungen wird das Kind nach und nach den wohltätigen Sinn und Zweck aller der Höflichkeitssitten begreifen lernen, bei deren Erfüllung die Forderung der Übereinstimmung zwischen Sprechen und Denken allerdings nicht immer zu ihrem Rechte kommt. Von diesen Spezialforderungen des Wohlwollens und der Höflichkeit aber abgesehen, ist die natürliche Tendenz des Kindes zur Offenheit und Wahrheit sorgsam zu pflegen und zu steigern. Dies wird gelingen, wenn das

Kind niemals in die Lage kommt, von seiner Offenheit böse Früchte zu ernten. Kindliche Phantasie und Ursprünglichkeit, die noch keinerlei Schablone kennt, führt oft zu Äußerungen, die uns Erwachsenen befremdlich oder unbequem sind; da müssen wir denn Geduld haben und uns wohl hüten, dem Zögling durch schroffe Ablehnung die offene Darlegung seines Inneren zu verleiden. Je geduldiger und liebevoller wir alle seine Herzensergüsse aufnehmen, desto mehr befestigt sich in ihm die natürliche Neigung zur Offenheit. Nur allmählich wird man ihm die Notwendigkeit beibringen, zwischen den Nahe- oder Nächststehenden und den Fernerstehenden einen Unterschied zu machen; was den Eltern, dem Lehrer, dem Erzieher, dem Freunde gegenüber geradezu Pflicht ist, kann Fremden gegenüber leicht übelangebracht sein. Sollte ferner hie und da eine allzu absonderliche Weise des Urteilens oder Fühlens über Menschen und Dinge zu Tage treten, dann bedarf es einer mit aller Klugheit und Vorsicht zu erteilenden Zurechtweisung. Niemals darf derjenige, zu dem der Zögling glaubt unter allen Umständen offen sprechen zu dürfen, durch rauhe und lieblose Ablehnung beweisen, daß er des ihm geschenkten Vertrauens unwürdig ist.

Ist im Laufe der Erziehung durch Einwirkung von Beispiel und Lehre an die Stelle des natürlichen Instinkts die bewußte Übung der Offenheit als Tugend getreten, dann wird der Zögling mit einem köstlichen Gute in die harte „Schule des Lebens" hinausschreiten und dieses Gut wird ihm viele Herzen gewinnen; auch anstoßen wird er da und dort und dann muß er wieder im Getriebe des Lebens „Vernunft annehmen" und sich zu mancher Anpassung verstehen. Möge er aber nie in seinen Zugeständnissen so weit gehen, daß er sein Wertvollstes, die Persönlichkeit und den Charakter, preisgibt und daß jene Freunde, die es mit ihm am besten meinen, an ihm irre werden. In unseren schwierigen und verwickelten Lebensverhältnissen wird ja, wie uns deucht, das lobende Prädikat eines offenen Charakters immer seltener.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Öffentlichkeitsrecht. Unter Öffentlichkeitsrecht versteht man das für gewisse Privatanstalten im Bereiche des Volksschulwesens (Volks- und Bürgerschulen, Kindergärten, Fortbildungskurse, Privat-Lehrerbildungsanstalten) und Mittelschulwesens geltende Recht, staatsgültige Zeugnisse ausstellen zu dürfen.

Gemäß der Pol. Schulverfassung vom Jahre 1805 bestand ein solches Recht in Österreich überhaupt nicht, denn § 96 der P.-Sch. sagt: Knaben, welche öffentliche Anstalten nicht besucht haben, sollen, um ein ordentliches Zeugnis zu erhalten, wie es zur Erwerbung eines Stipendiums oder zur Aufnahme in das Gymnasium erforderlich ist, nicht zu Hause geprüft werden, sondern gebunden sein, sich an dem Orte, wo sich eine Normal- oder Musterhauptschule befindet, an dieser, sonst an einer Hauptschule überhaupt zur Prüfung zu stellen. Dabei ist nachzuweisen, daß der Schüler Religionsunterricht genossen hat."

Nach der neueren Volksschulgesetzgebung sind die Vorbedingungen für die Erwerbung des Öffentlichkeitsrechtes einer Privatanstalt im Bereiche des Volksschulwesens in Österreich in § 70 des R.-V.-G. präzisiert. (Siehe auch den Artikel „Privatschulen".) Hiernach haben Vorsteher und Lehrer solcher Anstalten die gesetzliche Befähigung nachzuweisen, doch kann das Ministerium für Kultus und Unterricht Ausnahmen bewilligen. (Dagegen ist laut M.-E. vom 28. Dezember 1877 der Nachweis der österreichischen Staatsbürgerschaft für solche Lehrkräfte nicht erforderlich.) Das sittliche Verhalten der Vorsteher und Lehrer muß unbeanständet sein. (Laut M.-E. vom 3. April 1876 sind jedoch die Schulbehörden zur disziplinaren Behandlung der Lehrkräfte an Privatschulen nicht kompetent; für etwa auftretende Übelstände sind zunächst die Vorsteher der Anstalt verantwortlich.) Der Lehrplan muß mindestens den Anforderungen entsprechen, welche an eine fünfstufige öffentliche Schule gestellt werden. Die Einrichtung muß derart sein, daß für die Gesundheit der Kinder kein Nachteil zu befürchten ist. Jeder Wechsel im Lehrpersonal, jede Änderung im Lehrplane und jede Veränderung des Lokales ist den Schulbehörden vor der Ausführung mit

zuteilen. Die Eröffnung von Privatschulen unterliegt der Bewilligung seitens der Landesschulbehörde.

Das Öffentlichkeitsrecht ist jedoch, gesetzt es werden alle voranstehenden Bedingungen erfüllt, damit noch keineswegs einer bestehenden Privatschule zugesprochen. Dieses kann erst über Ansuchen der Schulvorstehung vom Ministerium für Kultus und Unterricht verliehen werden, wenn die Organisation und das Lehrziel der sich um das Öffentlichkeitsrecht bewerbenden Privatschule jenen der öffentlichen Schule, welche die betreffende Privatanstalt ersetzen soll, entspricht. Sonstige einschränkende Bestimmungen bezüglich Erteilung dieses Rechtes enthält das Reichsvolksschulgesetz nicht, gewöhnlich wird aber dieses Recht erst nach Ablauf einer Reihe von Jahren erteilt, nachdem die Lehr- und Erziehungstätigkeit an der Anstalt durch eingehende Inspektionen gründlich erprobt worden ist, auch braucht die Verweigerung des Öffentlichkeitsrechtes nicht motiviert werden. Jedes vor Erlassung des R.-V.-G. vom 14. Mai 1869 etwa gewährte Öffentlichkeitsrecht sollte als erloschen betrachtet werden.

Genauere Bestimmungen über den Vorgang bei Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes enthält die Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905.

Nach § 195 der Schul- und Unterrichtsordnung sind Gesuche um Erlangung des Öffentlichkeitsrechtes bei der zuständigen Bezirksschulbehörde einzureichen. Außer den nach § 187 dieser Verordnung erforderlichen Belegen (siehe „Privatschulen“) sind Nachweise über die Schuleinrichtung und das Lehrziel, Verzeichnisse der vorhandenen Lehrmittel, die Bibliothekskataloge, Ausweise über die Schülerzahl im letzten Schuljahre (bei längerem Bestande in den letzten drei Schuljahren) nach Klassen, Abteilungen und Gruppen anzuschließen. Die Bezirksschulbehörde hat jedes Gesuch zu prüfen, nach Bedarf weitere Erhebungen zu pflegen und es mit den letzten Inspektionsberichten der Landesschulbehörde vorzulegen, die es mit den entsprechenden Anträgen dem Minister für Kultus und Unterricht zur Entscheidung unterbreitet.

Nach § 197 der Schul- und Unterrichtsordnung kann eine Privatschule, solange sie nur aus einzelnen Klassen besteht und nicht dem Lehrplane gemäß ausgestaltet ist, das Öffentlichkeitsrecht überhaupt nicht erlangen.

Durch die Erlangung dieses Rechtes erhält eine Privatanstalt das rechtliche Gepräge einer öffentlichen Schule, sie ist berechtigt, an ihre Zöglinge staatsgiltige Zeugnisse und Schulnachrichten auszustellen, die Schulaufsichtsorgane haben jedoch sorgfältig darüber zu wachen, daß mit dieser Ausstellung kein Mißbrauch getrieben werde. In allen Zeugnissen und Schulnachrichten ist anzugeben, mit welchem Ministerialerlasse der Schule das Öffentlichkeitsrecht verliehen wurde (§ 196 der Sch.- u. U.-O.). Gemeinden, in denen derartige Privatschulen dem Schulbedürfnisse genügen, können von der Verpflichtung, neue Schulen zu gründen, enthoben werden. Wenn eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht den an die allgemeine Volksschule gestellten Anforderungen nicht mehr entspricht, kann ihr das Öffentlichkeitsrecht entzogen werden.

Durch Erhöhung oder Einschränkung der Klassenzahl an einer solchen Privatanstalt wird nach M.-E. vom 12. Oktober 1872 (aufgenommen in die Sch.- u. U.-O. § 197) das Öffentlichkeitsrecht nicht tangiert, doch haben die Schulbehörden bei derartigen Gelegenheiten in jedem einzelnen Falle zu prüfen, ob unter den geänderten Verhältnissen die Bedingungen für dieses Recht noch fortbestehen. Wo nicht, sind Anträge auf Entziehung desselben beim Ministerium für Kultus und Unterricht zu beantragen. Wenn dagegen eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht den Erhalter (Inhaber) wechselt, ist um Verleihung dieses Rechtes neuerdings anzusuchen (§ 197 der Sch.- u. U.-O.).

Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht haben die Zeugnisblankette bei dem zuständigen Bezirksschulrate zu beziehen. Wird eine derartige Anstalt aufgelassen, so ist dies nach § 199 der Sch.- u. U.-O. rechtzeitig dem zuständigen Bezirksschulrate anzuzeigen und es sind diesem die Amtsschriften zu überweisen. Der Bezirksschulrat hat sie aufzubewahren, Auskünfte zu erteilen und Zeugnisduplikate auszustellen. Es wird ferner einer Lehrperson mit Reifezeugnis, welche an Privat-

schulen dient, nur dann die zugebrachte Dienstzeit als gültig für die Zulassung zur Lehrbefähigungsprüfung angerechnet, wenn die Privatschule, an der sie wirkte, mit dem Öffentlichkeitsrechte ausgestattet war. Die Zahl der nur mit einem Reifezeugnisse ausgestatteten Lehrkräfte darf ein Drittel der gesamten Klassen- und Fachlehrkräfte nicht übersteigen.

Für Privatanstalten im Bereiche des Mittelschulwesens ist die kais. Verordnung vom 27. Juni 1850 maßgebend, durch welche die Errichtung von Privatgymnasien (Privatrealschulen) zugelassen wird. Vorstand und Lehrer solcher Anstalten müssen österr. Staatsbürger sein, doch kann der Landesschulrat in berücksichtigungswürdigen Fällen von dieser Bedingung dispensieren.

Die Eröffnung von Privatgymnasien (Realschulen) unterliegt der ministeriellen Genehmigung, wobei außer pädagogischen und administrativen Vorbedingungen die Deckung der Subsistenzmittel mit hoher Wahrscheinlichkeit garantiert sein muß.

Alle anderen Mittelschulunterricht betreibenden, aber ministeriell nicht als Privatgymnasien (Realschulen) zugelassenen Privatanstalten dürfen den Namen Gymnasium (Realschule) nicht führen. Die Eröffnung solcher Privatanstalten unterliegt lediglich der Genehmigung seitens der Statthalterei, bezw. des Landesschulrates. Für die Leistungen an solchen Schulen übernimmt die Regierung keine Verantwortung.

Privatgymnasien (-realschulen) dürfen staatsgültige Zeugnisse irgend welcher Art nicht ausstellen. Zur Erlangung solcher haben sich ihre Schüler einer Prüfung an einer entsprechenden öffentlichen Lehranstalt zu unterziehen.

Doch können Privatgymnasien (Realschulen) vom Unterrichtsminister in den Rang von öffentlichen Gymnasien (Realschulen) erhoben werden, wenn ihre Einrichtung die Bürgschaften für den beabsichtigten Erfolg des Unterrichts bietet. In diesem Falle (d. h. erst nach Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes) steht ihnen das Recht zu, staatsgültige Zeugnisse auszustellen.

Diese Verfügungen werden durch die M.-V. vom 10. Jänner 1873 neuerlich in Erinnerung gebracht, es wird darin Privatlehranstalten, die nicht ministeriell genehmigt sind, das Recht abgesprochen, ihre Klassen als Gymnasial-(Realschul-)klassen zu bezeichnen. Die Landesschulräte haben das Recht, Schüler eines Privatgymnasiums (einer Privatrealschule) ohne Öffentlichkeitsrecht einer bestimmten öffentlichen Mittelschule zuzuweisen, wo sie sich (und zwar gilt das für sämtliche Zöglinge der betreffenden Privat-Mittelschule) einer Prüfung zur Erlangung staatsgültiger Zeugnisse zu unterziehen haben.

Auch in Preußen ist die Errichtung von Privatschulen von einer behördlichen Genehmigung abhängig, die Lehrkräfte müssen die gesetzliche Befähigung nachweisen, der Erziehungs- und Unterrichtsplan ist vorzulegen, Winkelschulen sind nicht zu dulden, ja sogar Privatlehrer, welche Einzelunterricht als Gewerbe betreiben, müssen entsprechend befähigt sein (in Österreich nicht). Lehrer an Privatschulen haben ferner ihre sittliche Unbescholtenheit genau darzutun. Jede Erlaubnis zum Betriebe einer Privatschule kann widerrufen werden. Lehrkräfte an Privatschulen können Verweise und Geldstrafen erhalten (in Österreich nicht). Konfessionelle Privatschulen dürfen Schüler anderer Konfessionen nur dann aufnehmen, wenn für diese nicht durch öffentliche Schulen vorgesorgt ist, doch dürfen christliche Schüler in jüdische Privatschulen nicht eintreten.

Ein Öffentlichkeitsrecht für Privatschulen wie in Österreich ist in Preußen nicht eingeführt.

Quellen: Die Volksschulgesetze, Normalien für Gymnasien und Realschulen von Marenzeller. — Handbuch für Lehrer (Th. Hofmann, Leipzig).

Wien. *Ferd. Frank.*

Ohr und Ohrenleiden. Das menschliche Ohr besteht aus drei Teilen:

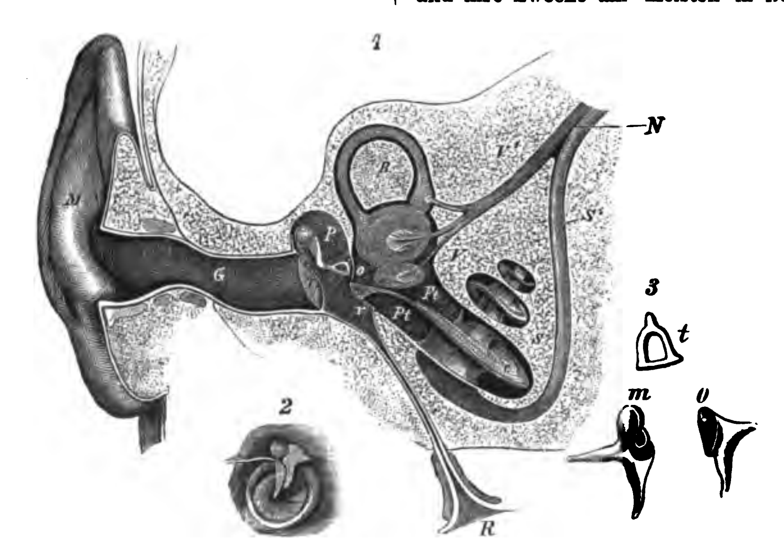
1. dem äußeren Ohre mit der Ohrmuschel *M* und dem Gehörgange *G*, der in seinem äußeren Teile knorpelig, im inneren knöchern ist und durch das Trommelfell *T* nach innen abgeschlossen wird.

2. dem mittleren Ohre; dasselbe besteht aus der nach vorn durch das Trommelfell *T* (vgl. auch Fig. 2) abgeschlossenen Pauken- oder Trommelhöhle *P* mit einem

nach oben liegenden Kuppelraume (Atticus) und einigen lufthaltigen Knochenzellen, besonders der sogenannten Warzenhöhle (Antrum mastoideum) — hier nicht gezeichnet — und der Ohrtrompete (Tuba Eustachii) *r*, *R*, welche den Mittelohrraum mit dem Nasenrachenraume verbindet und hiedurch ermöglicht, daß das Trommelfell durch die vom Rachen einerseits und vom Gehörgange anderseits herantretende Luft schwingungsfähig erhalten wird. Anderseits erklärt das Organ es, weshalb Erkrankungen des Rachens und der Nase sich so leicht auf der Steigbügel mit dem ovalen Fenster verbunden ist. Letzteres bildet den Zugang zu

3. dem inneren Ohre; dasselbe besteht aus den drei Bogengängen *B* und der Schnecke *S* und enthält, in eine besondere Lymphe eingebettet, die feinsten Endorgane des Hörnerven. (Im hierbei befindlichen Rankeschen Bilde sind letztere nur schematisch verhältnismäßig zu groß gezeichnet; auch ist nur ein Bogengang gezeichnet).

Bezüglich der für Lehrer und Erzieher und ihre Zwecke am meisten in Betracht



1. Durchschnitt durch das Gehörorgan des Menschen (die inneren Ohrteile vergrößert); *M* Ohrmuschel, *G* Gehörgang, *T* Trommelfell, *P* Paukenhöhle mit Gehörknöchelchen, *o* ovales Fenster, *r* rundes Fenster, *V* Vorhof, *B* Bogengänge, *S* Schnecke, *Ft* Vorhofstreppe der Schnecke, *Pt* Paukentreppe derselben, *c* Cortisches Organ, *N* Gehörnerv mit seinen Ästen *V*¹ und *S*', *R* Eustachische Röhre. — 2. Trommelfell mit Hammer und Amboß von hinten gesehen. — 3. Die Gehörknöchelchen (erheblich vergrößert): *m* Hammer, *o* Amboß, *t* Steigbügel. (Nach Ranke.

kommenden Ohrleiden sei folgendes angeführt:

das Ohr fortsetzen und weshalb hierbei so leicht durch Verschluß der Ohrtrompete wegen des mangelnden Luftzutrittes von hinten an das Trommelfell dies durch Überdruck der vom Gehöreingange eindringenden Luft nach innen gepreßt und dadurch in seiner Schwingungsfähigkeit beeinträchtigt wird und weshalb dann Schwerhörigkeit eintritt.

Innerhalb der Paukenhöhle liegen die untereinander gelenkig verbundenen Gehörknöchelchen, Hammer, Amboß und Steigbügel Nr. 3, *m*, *o*, *t*, von denen der erstgenannte mit dem Trommelfelle (s. Nr. 2),

Zu 1. Beim äußeren Ohre sei zunächst vor Mißhandlungen der Muschel durch Reißen, Zausen, Kneifen u. dgl. gewarnt, da hiedurch leicht einmal die gewöhnlich zu schweren Entstellungen führende sogenannte Ohrblutgeschwulst (othaematoma) entstehen kann. — Ferner sei darauf hingewiesen, daß die Ohrmuscheln, wenn sie hoher Kälte (z. B. auf dem Schulwege) ausgesetzt sind, leicht erfrieren und deshalb wiederholt beim Gehen im Freien zu reiben und bei besonders starker

Kälte durch Ohrenklappen, Tücher u. dgl. zu schützen sind.

Der *Gehörgang*, welcher unter Umständen durch die Absonderung der dort befindlichen Talgdrüsen, das *Ohrenschmalz* (Cerumen), bei übermäßiger Anhäufung ganz verschlossen werden kann, kommt für Erkrankungen der Kinder dadurch in Betracht, daß dieselben aus Spielerei allerlei Fremdkörper, wie Erbsen, Kirschkerne, Perlen u. dgl. hineinstecken, die sich nachher nicht mehr entfernen lassen, oder sie spielen oder bohren oder jucken sich mit Bleistiften, Federn, Stricknadeln u. dgl. im Gehörgange, die dann, zumal bei ungeschickten Bewegungen oder durch Anstoßen von seiten eines anderen Kindes tiefer rutschen oder abbrechen und dabei den Gehörgang und das Trommelfell verletzen können. — All derartigem Unfuge muß der Erzieher durch rechtzeitige Ermahnungen vorbeugen. Ist aber ein Unglück einmal geschehen, so gilt als oberste Regel, selbst nichts zu tun und nur einen Arzt, womöglich Spezialisten zu befragen, für den die Beseitigung der *Fremdkörper*, die — ruhig im Ohr verbleibend — meist gar keinen Schaden tun, eine Kleinigkeit ist. Umgekehrt pflegen unberufene Hände derartige Fremdkörper nur immer tiefer hineinzudrängen, so daß dann Trommelfell und Gehörknöchelchen verletzt und dauernde Schädigungen angerichtet werden können.




Bilder eines Knaben mit vergrößerter Rachenmandel (adenoiden Vegetationen . Links *vor* und rechts *nach* der Operation.
(Charakteristisch ist an den Bildern links der blöde, tote Gesichtsausdruck.
(Nach Wilh. Meyer, Kopenhagen; Archiv für Ohrenheilkunde, Bd. IX.)
R. Wehmer, Schulhygiene S. 388.

Eingedrungene *Insekten* oder Ungeziefer tötet man am besten durch eingegossenes leicht erwärmtes Terpentinöl.

Die *Reinigung* des Gehörganges von übermäßigem Ohrenschmalz bewirke man *nicht* durch Eindrehen eines Handtuchzipfels, nicht mittels Ohrlöffel noch auch mittels der bekannten um einem Stiel befestigten Schwämmchen. Alle diese Maßnahmen reizen den Gehörgang und schieben nur das Ohrenschmalz nach hinten. Vielmehr beschränke man sich darauf, mittels eines über den kleinen Finger gehängten feuchten Tuches mit diesem den Gehörgang auszuschütteln.

Zu 2. Das *Trommelfell*, welches so dünn wie feinstes Briefpapier ist, wird außer durch Fremdkörper auch infolge des starken Luftdruckes leicht durch Ohrfeigen gesprengt. Wenn diese Zerreißung auch nach manchen Autoren in der Regel nur bei Trommelfellen eintritt, die eine an sich dünnere und leichter zerreißliche Narbe haben, so kann man sich doch hierauf nicht verlassen und anderseits heilen solche alte Narben oft schwerer zu als vorher normale Trommelfelle.

Mittelohrerkrankungen kann die Schule mit ihren begleitenden Nebeneinrichtungen dadurch hervorrufen, daß sie

durch den Schulstaub und Erkältungen Erkrankungen des Rachens oder der Nase hervorruft, die sich dann aus den oben erörterten Gründen durch die Ohrtrompete auf die Paukenhöhle fortsetzen können. Die sich dort entwickelnden Katarrhe oder Eiterungen bedürfen dringend der ärztlichen Behandlung.

Die meisten Mittelohrerkrankungen entstehen durch Fortleitung von der Nase und dann zwischen ihr und dem Munde befindlichen Nasenrachenraume aus, den die Ohrtrompete (vgl. *Rr* auf dem Bilde) mit der Paukenhöhle verbindet. Frischer und dauernder (chronischer) Schnupfen sowie die denselben bedingenden Krankheiten wirken daher auf das Ohr ein. — Besonders sei hiebei als Quelle chronischer Mittelohrerkrankungen und der durch sie bedingten Schwerhörigkeit der Mandeln und ihrer Vergrößerung (Hypertrophie) gedacht. Dies sind einmal die bekannten im Rachen hinten rechts und links an der Seite liegenden, den Krach- oder Knackmandeln ähnlichen Gebilde, ganz besonders aber die oben am Dache des Nasenrachenraumes gelegene Rachenmandel, die bei Vergrößerungen sehr oft in stalaktiten- oder zäpfchenartige Gebilde, „adenoide Vegetationen", auswächst.

Die hieran leidenden Kinder haben (vgl. die Abbildung) einen eigentümlichen, schlaffen, „toten" Gesichtsausdruck; der Mund, aus dem manchmal in langen Fäden der Speichel rinnt, wird offen gehalten. Die Nase sieht flach und zusammengefallen aus; der Blick ist lauernd, zumal die Kinder meist schwerhörig sind; sie vermögen daher auch nicht recht aufzufassen, haben oft Kopfschmerzen und kommen in der Schule nicht fort. Zu Hause werden sie besonders durch nächtliches Schnarchen unbequem.

In geeigneten derartigen Fällen beseitigt die operative Herausnahme oder Verkleinerung der vergrößerten Mandeln meist mit einem Schlage das gesamte Krankheitsbild.

Übrigens können auch andere die Nasenatmung aufhebende Krankheiten ein ähnliches Krankheitsbild bedingen.

Anderseits können auf entsprechendem Wege durch eine Anzahl von ansteckenden Krankheiten, wie Diphtherie, Scharlach, Masern, Influenza, Blattern, Typhus, Lepra, Lungenentzündung, die Mittelohrerkrankungen hervorgerufen werden.

Schließlich sei hier noch bemerkt, daß bei Mittelohrerkrankungen See- und Flußbäder meist von den Ärzten verboten werden. Jedenfalls müssen die Kranken beim Baden die Gehörgänge mit festen Wattepfropfen verschließen, eine Maßnahme, die sich auch bei Gesunden dringend empfiehlt.

Zu 3. Noch verhängnisvoller wirkt eine andere ansteckende Krankheit, der epidemische Kopfgenickkrampf, Meningitis cerebrospinalis, indem sie den Gehörnerven selbst oder, von der Hirnhaut weiter vorschreitend, seine Ausbreitungen im sogenannten Cortischen Organe im Labyrinthe dauernd, und zwar meist während weniger Tage zerstört.

Sowohl hiebei wie bei allen anderen Fällen von Taubheit, die bei Kindern unter fünf bis sieben Jahren eintritt, pflegt dann auch die Sprache entweder sich gar nicht zu entwickeln oder wieder verloren zu gehen. Die Kinder werden taubstumm und bedürfen einer eigenartigen Ausbildung in besonderen Anstalten.

Die verhältnismäßig späte Entwicklung der Ohrenheilkunde als Wissenschaft hat es mit sich gebracht, daß man bis in die neueste Zeit die Bedeutung der Ohrenkrankheiten unterschätzt hat. Wie unrichtig dies ist und wie häufig besonders in der Jugend Ohrenkrankheiten vorkommen, zeigten besonders Massenuntersuchungen von Schulkindern, wie sie u. a. E. Weil (Stuttgart), Kurd Bückner (Göttingen), A. Hartmann (Berlin), Dillner (Plauen), Kalischer (Breslau) u. Ostmann (Marburg) vornahmen. Letzterer fand (vgl. R. Wehmer, Enzyklop. Handbuch d. Schulhygiene, Pichlers Verlag 1904, S. 444) in 10 Schulorten des Kreises Marburg (Preuß. Prov. Hessen-Nassau) unter 7237 untersuchten Kindern 2142, also 28·4% auf einem oder beiden Ohren schwerhörig und zum Teil mit den schwersten Ohrenleiden behaftet, dabei 32% mehr Knaben als Mädchen krank. — Die Amerikaner Cheatle und Kurray fanden gar unter 1000 Kindern nur 432 mit normalem Gehör; dabei hatten 166 Kinder einen nichteitrigen Mittelohrkatarrh, 88 Mittelohreiterung, der Rest bot Zeichen einer abgelaufenen Mittelohreiterung; übrigens hatten die meisten

ohrenkranken Kinder auch eine Vergrößerung der Rachenmandel.

Die wesentlichste Folge der Ohrenleiden ist aber die Schwerhörigkeit. Hierüber ist folgendes beachtenswert:

Die Schwerhörigkeit wechselt bei den meisten Kranken in ihrer Stärke sehr; einerseits hängt sie z. B. von den Schwellungszuständen der Schleimhäute im Nasenrachenraume und Mittelohre, die z. B. bei feuchtem Wetter sich stärker einstellen, anderseits von der allgemeinen geistigen Frische oder Ermüdung in einem gegebenen Augenblicke und endlich oft davon ab, ob der Schüler im stande ist, was oft unbewußt geschieht, den Sprechenden anzusehen und ob er so durch Absehen der Worte vom Munde des Sprechenden seine mangelhafte Hörfähigkeit unterstützen kann; solche Schüler hören also z. B. schlechter, wenn der Lehrer hinter ihnen steht oder wenn es dunkel im Zimmer ist. Das bei manchen Schwerhörigen zu beobachtende „tote" Gesicht, Offenhalten des Mundes und der eigentümliche lauernde Blick deutet, wie erwähnt, die Behinderung der Nasenatmung, die auch durch Vergrößerung der Mandeln — der Rachenmandeln (adenoide Vegetationen) bedingt ist (s. S. 154).

Hörprüfung. Hat der Lehrer den Verdacht, daß in der Tat Schwerhörigkeit vorliegt, so kann er sich schnell darüber vergewissern, wenn er den Schüler mit geschlossenen Augen oder abgewandtem Gesichte an das eine Ende des Zimmers und sich an das andere Ende stellt — bei stärkerer Schwerhörigkeit genügen auch kürzere Entfernungen — und ihn dann einzelne vorgeflüsterte Worte nachsprechen läßt. Ganz normal hörende Kinder zwischen 7—15 Jahren sollen dies auf etwa 20—36 *m* können. Früher nahm man bei der Schwierigkeit, ausreichend lange Räume zur Prüfung zu finden, geringere Weiten, etwa 15—18 *m* an. — Da die Schulzimmer viel kürzer sind, muß ein guthörender Schüler bei jenem Versuche geflüsterte Worte nachsprechen können. Läßt man dabei den Schüler durch seinen Finger bald den rechten Gehörgang, bald den linken schließen, so kann man auch entscheiden, welches Ohr das schwerhörige ist.

Maßnahmen. Die schwerhörigen Kinder wird man, besonders wenn mehrere derartige Versuche Schwierigkeit ergeben, baldigst an den Arzt (am besten Spezialarzt) zu verweisen haben. Ganz besonders muß man aber den Schüler mit den oft übelriechenden und oftmals gefährlichen eitrigen Ohrenflüssen an den Arzt verweisen. Übrigens dürfen ohrenkranke Schüler nur mit ärztlicher Erlaubnis Fluß- oder Seebäder nehmen.

Sehr hochgradig Schwerhörige passen nicht in den regelmäßigen Schulunterricht und werden zweckmäßig in besonderen Anstalten im Absehen der Worte vom Munde in gleicher Weise wie Taubstumme unterrichtet.

Endlich wird man in Schulen — was natürlich nur eine Palliativmaßnahme sein kann — die schwerhörigen Schüler in ähnlicher Weise wie die hochgradig kurzsichtigen auf den vordersten Bänken in der Nähe des Lehrers sitzen lassen. Hierauf wie auf die sonstigen im vorhergehenden ausführlicher erörterten Maßnahmen weist unter anderem der preußische Ministerialerlaß vom 12. November 1885 (R. Wehmer, Grundriß der Schulgesundheitspflege, S. 116) hin.

Außerdem wird der Erzieher und Lehrer auf eine richtige Berufswahl hinzuwirken und nicht nur auf den bereits vorhandenen Grad eines Ohrleidens, sondern auch auf dessen Steigerungsfähigkeit zu achten haben. Daher müssen derartige Schüler, besonders solche mit nervöser Schwerhörigkeit, vor lärmenden Gewerben (Schmied, Kupferschmied, Trompeter, Artillerist etc.) gewarnt werden.

Berlin. *R. Wehmer.*

Ohrkrankheiten s. d. Art. Ohr und Schulkrankheiten.

Oldenburg, Großherzogtum. Das Großherzogtum Oldenburg besteht aus drei räumlich getrennten Teilen, dem Herzogtum Oldenburg und den Fürstentümern Lübeck und Birkenfeld, wobei jeder Teil sein gesondertes und selbständig geordnetes Schulwesen hat. Die gemeinsame Grundlage für das Schulwesen wurde in den Artikeln 82—91 des Staatsgrundgesetzes vom 22. November 1852 gegeben. Einheitlich geregelt wurde das Unterrichtswesen des Herzogtums durch das Schulgesetz vom 3. April 1855, abgeändert am 1. April 1897.

Die Oberaufsicht führt das Staatsministerium, Abteilung für Kirche und Schule. Unter diesem wirken zwei Oberschulkollegien zu Oldenburg für das evangelische und zu Vechta für das katholische Unterrichts- und Erziehungswesen sowie Oberbehörden in Kirche und Schulsachen im Fürstentum Lübeck und im Fürstentum Birkenfeld.

Jede Schulgemeinde ist unter die Aufsicht eines besonderen Schulvorstandes gestellt, dem der Ortsgeistliche als Ortsschulinspektor angehört.

Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre. Volksschulen gibt es evangelische an 295, katholische an 125 im Herzogtum. Hiezu kommen noch an 70 Schulen des Fürstentums Lübeck und gegen 90 Schulen des Fürstentums Birkenfeld.

In mehrklassigen Schulen führt der Schulleiter den Titel Hauptlehrer und ist den Nebenlehrern vorgesetzt. Für die Ausbildung der Lehrkräfte des Herzogtums sorgen ein evangelisches und ein katholisches Seminar, das erstere in Oldenburg mit 170 Schülern und 11 Lehrern (1902), das katholische in Vechta. Die Lehrer der Fürstentümer Lübeck und Birkenfeld werden in preußischen und anderen nichtoldenburgischen Seminaren ausgebildet.

Das Anfangsgehalt der Nebenlehrer beträgt 800 M. und freie Dienstwohnung, Hauptlehrer erhalten 1000 M. und freie Wohnung oder entsprechende Geldentschädigung. Dazu kommen noch Landbenützung oder Landzulage von 120 M. jährlich sowie Ortszulagen bis zu 300 M.; außerdem 6 Alterszulagen von je 125 M. nach je 5 Dienstjahren. Lehrerinnen erhalten 700—850 M., 6 Zulagen von je 100 M. und freie Dienstwohnung oder entsprechende Entschädigung.

Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem Tage der Anstellung im Schuldienste. Die Pension beträgt in den ersten 10 Dienstjahren 50% des gesamten Diensteinkommens und steigt vom Beginn des 11. Dienstjahres jährlich um 1% bis zum Höchstbetrage von 90%.

Von höheren Schulen gab es 1902 im Großherzogtum 5 Gymnasien mit 983 Schülern, 70 Lehrkräften; 1 Oberrealschule zu Oldenburg mit 652 Schülern, 29 Lehrpersonen; 1 Städtische paritätische Realschule mit 184 Schülern, 9 Lehrern in Oberstein-Idar; 1 in der Entwicklung begriffene Städtische Realschule zu Delmenhorst mit 155 Schülern, 8 Lehrern; 5 höhere Bürgerschulen, darunter eine verbunden mit der vom Staate subventionierten Ackerbauschule, zusammen mit etwa 420 Schülern, 22 Lehrpersonen.

Der Staatszuschuß für diese Anstalten betrug 1902 222.810 M.

Es bestehen ferner (1902/03) eine Großherzogliche Landwirtschaftsschule, verbunden mit einer Ackerbauschule mit 91 Schülern, 8 Lehrern; 3 öffentliche höhere Mädchenschulen mit 13 Lehrern, 11 Lehrerinnen, 495 Mädchen; 4 private höhere Mädchenschulen mit 14 Lehrern, 12 Lehrerinnen, 299 Mädchen. Das Großherzogliche Taubstummeninstitut zu Wildeshausen zählt 40 Zöglinge (24 Knaben und 16 Mädchen), 4 Lehrer, 1 Lehrerin.

Außerdem bestehen im Großherzogtum Oldenburg Volksschulen, in denen auf Wunsch fremdsprachlicher Unterricht erteilt wird.

Nach dem Oldenburgischen Normaletat erhalten Direktoren 5300—6800 M. (zweijähr. Zulagen von 300 M); akademisch gebildete Lehrer 3000—6300 M. (zweijähr. Zulagen von 300 M.); wissenschaftliche Hilfslehrer (pensionsberechtigt) 2200—2600 M. (zweijähr. Zulagen von 200 M.); Elementarlehrer an höheren Schulen 1700—3000 M. (dreijähr. Zulagen von 200 M.); der Seminardirektor 4600—6600 M. (zweijähr. Zulagen von 300 M.); Oberlehrer am Seminar stehen im Gehalt den Oberlehrern an den Gymnasien gleich. Seminarlehrer erhalten 2500—4000 M. (dreijähr. Zulagen von 200 M.).

Wien. *Oskar Leuschner.*

Onanie s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen.

Orbis pictus s. d. Art. Comenius.

Ordnung und Ordnungsliebe. Der Wert der Ordnung läßt sich aus praktischen und aus ästhetischen Gesichtspunkten dartun. In praktischer Hinsicht verbürgt Ordnung die richtige Ver-

wendung der Zeit und hiemit die rasche und sichere Erreichung unserer Arbeitszwecke. In ästhetischer Hinsicht hängt die Wohnlichkeit und Behaglichkeit unseres Heims und der Eindruck unseres äußeren Menschen auf andere wesentlich von der Ordnung ab.

Von größter Wichtigkeit für das ganze spätere Leben ist es, daß dem Kinde durch Gewöhnung an feste Ordnung in allem und jedem die Sparsamkeit mit jenem Gute beigebracht werde, das nach Seneca von allen Gütern das kostbarste und streng genommen unser einziges wirkliches Eigentum ist: die Sparsamkeit mit der Zeit. Vorbildlich wirken da schon die festen Ordnungen des Elternhauses: insbesondere der geregelte Wechsel von Wachen und Schlafen, von Arbeit und Erholung, die Einteilung der Mahlzeiten, die periodische Wiederkehr hygienischer Vorkehrungen, bald darauf auch die strenge Ordnung der Schule, endlich alle die Maßregeln für die öffentliche Ordnung in Stadt und Land. In solcher Umgebung aufwachsend, läßt sich das Kind nicht allzu schwer gewöhnen, in seinem Äußeren, also in Kleidung, Pflege der Haut, des Haupthaares, der Zähne u. s. f. allen Forderungen der Ordnung und Reinlichkeit zu entsprechen; ebenso muß es in seinen Schul-, Schreib- und Spielsachen Ordnung zu halten lernen, insbesondere soll jeder dieser Gegenstände seinen ständigen Aufbewahrungsort haben. Für die Erledigung der Aufgaben der Schule sowie für die Erholung durch Spiel und Spaziergang sind die bestimmten Zeiten einzuhalten. Der Sinn für zeitersparende Ordnung und Systematik muß aber auch bei jedem einzelnen Geschäfte, z. B. bei Anfertigung gewisser schriftlicher Arbeiten, bis ins kleinste Detail der Arbeitsgliederung eingeimpft werden und bald wird das Kind erkennen, daß es nur auf diese Weise rasch und sicher zum Ziele kommt.

Eine weitere, und zwar ganz unschätzbare Nebenwirkung solcher Erziehung kann leicht übersehen werden: die Ordnung und feste Systematik des äußerlichen Tuns überträgt sich allmählich und unvermerkt auch auf das Innere, sie spiegelt sich in der Ordnung, Klarheit und Planmäßigkeit des Denkens, in der scharfen Sonderung alles Tatsächlichen und Gesetzmäßigen von Phantastischem und Gefühlsmäßigem u. dgl. Selbst auf das Gebiet der Wünsche und Begierden wird energische Zucht zu äußerer Ordnung heilsam zurückwirken und so der künftigen Charakterbildung vorarbeiten. Wie sehr aber ein geordnetes Denken auf allen Lebensgebieten geschätzt wird, erkennt man an dem wegwerfenden Urteil, dem der unklare, verworrene, zerfahrene „Kopf" überall begegnet.

Bezüglich des ästhetischen Wertes der Ordnung für unser Heim und unseren äußeren Menschen bedarf es keiner langen Auseinandersetzung: man öffne dem Zögling darüber die Augen und belehre ihn, daß nicht Prunk und Glanz, nicht kostbare Stoffe, nicht stutzerhafte, geschniegelte Sorgfalt den Eindruck des Gemütlich-Behaglichen und Anziehenden, den Eindruck des Gewinnenden hervorbringen, sondern nur Ordnung unter Leitung des guten Geschmacks. Da es vornehmlich die Frauen sind, in deren Händen die Sorge für die Häuslichkeit liegt, so hat insbesondere bei der weiblichen Jugend die Erziehung zur Ordnungsliebe wichtige Aufgaben zu lösen. (Vgl. Verh. d. preuß. Direktoren-Konf. Pommern, 1882, IV.)

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Ordnungsübungen s. d. Art. Turnen.

Orgelspiel s. d. Art. Lehrerseminar, Musikunterricht.

Orthographie s. d. Art. Rechtschreibung.

Ortsschulinspektor s. d. Art. Schulaufsicht.

Österreich. *A)* Entwicklung der österreichischen Volksschule. Wie in allen anderen dem öffentlichen Wohle dienenden Einrichtungen, so ist auch im Volkserziehungswesen der Hauptteil des Bestehenden die Vergangenheit. Eine kurze Musterung wenigstens der letzten anderthalb Jahrhunderte wird dies klar machen. Was es bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts in den österreichischen Ländern an planmäßigen Bestrebungen gab, um auch den Kindern armer Leute Unterricht zu verschaffen und an Stelle der Standesbildung die allgemeine Volksbildung

zu setzen, kann nicht anders als ungenügend genannt werden.

Bis zu den Tagen der großen Kaiserin Maria Theresia, auf welche die Anfänge der staatlichen Einflußnahme auf das Volksschulwesen in Österreich zurückzuführen sind, war das kirchliche Moment in allen Lebensverhältnissen der österreichischen Länder von so überwiegender Bedeutung, daß sich auch die Entwicklung des Unterrichtswesens nur aus der Entwicklung der in diesen Ländern nahezu allein herrschenden katholischen Kirche erklären läßt. Zwar wird man den Eifer und hohen Sinn einiger evangelischer Gemeinden, die in der Periode der Reformation Elementarschulen ins Leben riefen, gebührend anerkennen; aber es bleibt nichtsdestoweniger wahr, daß auch diese Schulen der Aufgabe des Lebens, die darin besteht, dem Individuum eine möglichst ungehinderte Ausbildung zu geben, völlig verständnislos gegenüberstanden. Auch die „Kinderschulen" der letzteren Art, von denen übrigens manche nur in Schulordnungen, nicht in der Wirklichkeit zu finden waren, waren der Hauptsache nach Kirchenschulen, in welchen der Unterricht im Dienste der konfessionellen Körperschaft stand und die weltliche Bildung in ihre Schranken zurückgewiesen wurde, wo sie neben der geistlichen ein eigenes Leben führen wollte. Übrigens verfielen diese protestantischen Gemeindeschulen unter den Wetterschlägen der Gegenreformation bald wieder oder machten in den meisten Fällen elenden Winkelschulen Platz. Ebenso erhoben sich die Schulen der von den Jesuiten geleiteten und sehr verbreiteten Christenlehrbruderschaft nicht wesentlich über dieses Niveau. Nur wenig höher stehen die Elementarschulen des Piaristenordens, in welchen die Kinder armer Eltern unentgeltlich im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie im Katechismus unterwiesen wurden: der Unterricht lag im argen und das Schulwissen der Kinder blieb Stück- und Stümperwerk, weil die Lehrer in ihrem Wissen und Können meist sehr übel beschlagen und Schulzwang und Schulzucht unbekannte Dinge waren.

Bedeutung gewann das Volkserziehungswesen, wie gesagt, erst durch Maria Theresia, denn die volksfreundliche Staatskunst dieser erleuchteten Fürstin erhob die Volksschule zur Staatsanstalt für Volksbildung. In den ersten drei Jahrzehnten der Theresianischen Regierung beschränkte sich die Staatsverwaltung sozusagen darauf, ihre Kräfte zu sammeln, die Anordnungen der Kirche in betreff der Christenlehre mit ihrem Ansehen und Gebot zu unterstützen, den Kindern armer Eltern die Benützung des elementaren Unterrichts auch außerhalb der Ordensschulen zu ermöglichen und entstandene Mißhelligkeiten zwischen dem Klerus einerseits und den Dominien und Gemeinden anderseits durch ihr entscheidendes Wort zu schlichten

Fehlte es auch nicht an schönen Anläufen zur Verbesserung und Hebung der Elementarschulen, wie dies beispielsweise die „Zucht- und Schulordnung" des Erzbischofs Grafen von Schrattenbach in Salzburg (1755) oder die erneuerte Innsbrucker Schulordnung vom Jahre 1747, der Reformplan Prokops von Rabstein für Mähren (1752) oder der der schlesischen Schulordnung nachgebildete „Entwurf zur gründlichen Verbesserung der Trivialschulen" aus dem Jahre 1766 beweisen, so ist es doch fraglich, ob manche dieser schönen Vorschriften nicht bloß Papiertaten blieben.

Einer fröhlicher wachsenden Saat begegnen wir erst vom Anfange der Siebzigerjahre an. Den ersten Anstoß zu einer durchgreifenden Regeneration des österreichischen Elementarschulwesens gab ein Promemoria des staatsklugen und für den Volksschulunterricht eifrigen Fürstbischofs von Passau, Leopold Ernst Grafen von Firmian, welches mit Handbillet vom 30. Mai 1769 an den „ersten Kanzler" Grafen Chotek gesandt und von diesem am 3. Juni der niederösterreichischen Regierung mit dem Befehle übergeben wurde, „daß die bei denen allgemeinen Schulen in Österreich unterwaltenden Gebrechen mit Vernehmung der geistlichen Behörden untersuchet und, wie diese verbessert auch überhaupt das Schulwesen in eine gute Ordnung gesetzt werden möge, der gutächtliche Vorschlag abgegeben werden solle".

Die damalige k. k. niederösterreichische Regierung war nun nicht darnach geartet, den Puls schaffensfrohen Geistes, der in der kaiserlichen Aufforderung und den daran geknüpften Anträgen der Wiener und

Salzburger Diözese klopfte, zu vernehmen und die gute Idee fruchtbar zu machen. Doch in unmittelbarer Nähe der Kaiserin wußte man zum Glücke die Zeichen der Zeit besser zu deuten.

Der „kaiserl. königl. Staatsrat in inländischen Geschäften“ beantragte auf Grundlage der Vorschläge des Rektors zu St. Stephan in Wien, Josef Meßmer, die Errichtung der Schulkommissionen in Österreich unter und ob der Enns mit der Aufgabe, eine Verbesserung der Lehrart und eine Ordnung der äußeren Schulverhältnisse in den Erzherzogtümern durchzuführen. Auch in anderer Hinsicht waren die „unmaßgeblichen Gedanken“ des genannten Wiener Schulmannes ein Weckruf an alle in der österreichischen Schulwelt schlummernden Kräfte. Am 2. Jänner 1771 trat die erste Normalschule zu Wien ins Leben, die freilich in der Folge nicht allen Erwartungen entsprach, aber doch die Fahne höherer Ziele aufpflanzte und durch ihre Erstlingserfolge den Blick auf den erbärmlichen Zustand der zahlreichen Stadtschulen Niederösterreichs lenkte. Auch in anderen Provinzen des Reiches wollte man seiner Zeit und seiner Pflicht froh werden: man entwarf fleißig Pläne zur Verbesserung der Schulen, setzte Schulkommissionen ein, errichtete Haupt- und Musterschulen und suchte die Sache der Schulverbesserung auf alle Weise in Gang zu bringen.

Im Frühjahre 1774 berief die Kaiserin den Saganer Abt Johann Ignaz von Felbiger (s. d. Art.), einen Pädagogen von hervorragendem Wissen, eisernem Fleiße und zähester Willenskraft, aus Preußisch-Schlesien nach Wien und betraute ihn mit der Aufgabe, die mannigfachen Vorschläge, die der Regierung zugegangen waren, zu sichten und das lang ersehnte Reformwerk seinem Ziele zuzuführen.

Felbigers Name ist eine Zeitmarke. An ihn knüpft sich das erste für die österreichischen Länder gültige Volksschulgesetz, die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kais. königl. Erblanden, welche am 6. Dezember 1774 Gesetzeskraft erhielt.

Diese Schulordnung, deren Eingangsworte schon „die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechtes“ als „die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen“ bezeichnen, wurde von dem großen Gedanken beherrscht, daß die Bildung kein Monopol des Adels und der vornehmen Klassen, sondern ein Gut sei, an dem alle Volksschichten teil haben müßten. Diese Auffassung, auf einem hochgelegenen Aste der Ideenwelt des aufgeklärten Absolutismus gereift, hat für alle Zeiten ihr „τηλαυγὲς πρόσωπον“ erhalten in dem denkwürdigen Satze: „Die Schule ist ein Politicum“, was etwa so viel sagen will als: die Bildung des Volkes diene in erster Linie den Zwecken des Staates.

Mit wahrem Feuereifer schritt man an die Durchführung dieses Gesetzes: schon in den ersten Monaten des Jahres 1775 war die Bildung von Schulkommissionen in den deutsch-slawischen Ländern zum Abschlusse gebracht; gegen Ende dieses Jahres bestanden außer in Wien schon zu Innsbruck, Rovereto, Linz, Graz, Klagenfurt, Laibach, Brünn, Prag und Troppau Normalschulen. Auch die Errichtung von Hauptschulen ging rasch von statten, zumal da die mit der Aufhebung des Jesuitenordens und mit der gleichzeitig in Vollzug gesetzten Reform des Gymnasialwesens zusammenhängende Auflösung zahlreicher Lateinschulen hiefür Raum schuf. In Böhmen, für dessen Volksschulwesen der Propst Ferdinand Kindermann (nachmals Bischof von Leitmeritz) als Oberaufseher unablässig tätig war (s. d.), wurde zuerst die Verbindung der Volksschule mit der Industrieschule durchgeführt. Um der Schule des Volkes auch für die Zukunft den rechten Wertbestand und die rechte Verjüngung zu sichern, wurde in diesem Lande insbesondere auch die Hebung der Lehrerbildung mit großem Eifer und Sachverstande angestrebt. Als Maria Theresia am 29. November 1780 aus dem Leben schied, leuchtete die „verbesserte“ österreichische Volksschule in ihrem hoffnungsvollen Erlösungsgrün denen der meisten europäischen Staaten voran.

Unter Josef II. wurde die Reform der Volksschulen in zielbewußter Weise fortgesetzt. Dieser Regent, dem die Gesundheit des Schulwesens ein wesentliches Stück des Volkswohles zu sein schien, sah es natürlich als Hauptmoment seines Menschenbeglückungsplanes an, die Volksbildung im ganzen Reiche auf die Höhe seitbürtiger Aufklärung zu bringen. Seine Re-

gierungsperiode war überreich an erfreulichen schulorganisatorischen Taten. Die wichtigsten legislativen Maßnahmen dieser Art waren die Einführung des Schulzwanges und die Begründung des Schulpatronats. Am 20. Oktober 1781 wurden die Kreisämter angewiesen, nötigenfalls durch Zwangsmittel den Besuch der öffentlichen Volksschulen seitens der schulpflichtigen Kinder herbeizuführen, und am 23. November desselben Jahres erging die Weisung, eine regelmäßige Aufzeichnung aller schulfähigen Kinder vorzunehmen. Diese Verordnung sollte jährlich von der Kanzel aus eingeschärft und durch eine Predigt erläutert werden.

Die Verpflichtung der Gemeinden und Herrschaften, Volksschulen zu errichten und zu erhalten, wurde neuerdings betont. Das Kirchenvermögen wurde zur Einrichtung herangezogen, indem bei Aufhebung geistlicher Korporationen und Umwandlung derselben in Armeninstitute die Hälfte ihres Vermögens dem Normalschulfonde zugewiesen wurde (11. Dezember 1784). Die begüterten Klöster wurden wiederholt aufgefordert, in den ihnen zugehörigen oder mit Ordenspfarren versehenen Ortschaften Schulen zu errichten und zu erhalten, und jede Leistung der Stifte und Klöster für Schulzwecke wurde zur dauernden Verpflichtung gemacht.

Der Schulfondsbeitrag aus Verlassenschaften wurde für ausnahmslos obligatorisch erklärt; die Aufbringung der Schuleinrichtungs- und Unterhaltungskosten wurde durch Einführung des Schulpatronats (11. Februar 1787) und der Repartitionsumlagen geregelt. Da noch immer nicht eine genügende Anzahl von Schulen vorhanden war, wurde die Einrichtung einer Schule überall dort angeordnet, wo sich im Umkreis einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder fanden, und die Bestellung eines Gehilfen verfügt, wo noch 50 über diese Zahl ermittelt wurden.

Der Unterricht sollte in den Städten durchgehends und auf dem Lande tunlichst in deutscher Sprache erteilt werden, eine Verfügung, die es mit sich brachte, daß seit dieser Zeit der Name „Deutsche Schule" für die Volksschule Österreichs üblich wurde, aber auch die Abneigung eines großen Teiles der nichtdeutschen Nationalitäten gegen dieselbe begründete.

Auch wurde für Lehrer und Gehilfen ein Mindestmaß der Bezüge festgesetzt und ihr Einkommen um das Schulgeld vermehrt. Schließlich wurde die willkürliche Erhöhung des Schulgeldes verboten und die Befreiung armer Kinder allgemein angeordnet. Eine besondere Aufmerksamkeit wendete Kaiser Josef der Gründung akatholischer Schulen zu. Durch das Toleranzpatent vom 13. Oktober 1781 wurde den Protestanten Augsburgischen und Helvetischen Bekenntnisses wie den nichtunierten Griechen das Recht verliehen, in Gemeinden von mindestens 500 Seelen eine Kirche und Schule zu errichten und einen landeseingeborenen und in der Normalmethode unterrichteten Schulmeister anzustellen. Den Judengemeinden, in denen sich eine Hauptsynagoge befand, wurde die Herstellung einer Schule und die Entsendung fähiger Jünglinge an eine Lehrerbildungsanstalt erlaubt. Wo eine eigene israelitische Schule fehlte, sollten die jüdischen Kinder in die christliche Schule geschickt werden.

Mit Strenge wurde darauf gesehen, daß nur geprüfte Lehrkräfte im Schulamte Verwendung fanden; solche Lehrer konnten nur von der politischen Landesbehörde, die ihre Anstellung bestätigte, des Dienstes enthoben werden. Gegen Willkür und Eigenmächtigkeit der unteren Organe trat man mit großer Energie auf und hielt unbedingt daran fest, daß jede Verordnung der Regierung aufs pünktlichste befolgt, die Normalmethode strenge eingehalten und keine anderen Schulbücher als die vorgeschriebenen in Verwendung genommen wurden. Für die methodische Seite des Schulunterrichts war besonders Gall, der Nachfolger Felbigers (seit 1782), tätig, während dessen Amtsfolger Domherr Spendou (seit 1789) in der Disziplinarvorschrift des „Normal-Instituts" die gangbaren Wege der Zuchtübung für die Volksschule aufzuzeigen berufen war. Selbst auf die Schulgebäude erstreckten sich die legislativen Maßnahmen Josefs: für Landschulhäuser wurden eigene Musterrisse approbiert und die Kostenvorschläge waren in Wien vorzulegen, sobald ein öffentlicher Fonds bei einem Bau in Anspruch genommen wurde.

Einen nachteiligen Einfluß auf den Zustand des Volksbildungswesens in Österreich übten die französische Revolution und die Erschütterungen, die sie im europäischen

Kultur- und Staatsleben hervorrief. Die Rückwirkung gegen die Josefinischen Verfügungen zeigte sich bald. Graf Rottenhann, der Kanzler und Ratgeber des Kaisers Franz, sah die Aufgabe der Trivialschule darin, „die arbeitenden Volksklassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen"; er erhoffte sich von den Landschulen nur einen Nutzen, wenn ihr Unterricht in die „gehörigen" Schranken zurückgeführt würde. In seinen Vorschlägen zittert die Furcht vor den Grundsätzen, die zum Umsturz der Ordnung in Frankreich geführt hatten.

Auf dieser rückläufigen Kurve begegnen wir jenem Schulkodex, der unter d. Namen Politische Verfassung d. deutschen Volksschulen bekannt ist.

Die Wirkungen dieses vom 11. August 1805 datierten Gesetzes spürte man zunächst an folgenden Änderungen:

1. Die Trivialschulen haben, ohne daß sie gerade darauf verzichten „für Individuen von besonderen Fähigkeiten" den Weg einer höheren Geisteskultur zu öffnen, der Masse ihrer Schüler nur solche Begriffe zu vermitteln, die sie in ihren Arbeiten nicht stören oder mit ihrem Zustand unzufrieden machen. Sie haben demnach „die Religionswahrheiten herzeindringlich zu lehren und den Kindern über die Dinge, welche sie umgeben und über die Verhältnisse, in denen sie sich befinden und während ihres Lebens sich befinden werden, die richtige Anweisung zu geben, um Dinge und Verhältnisse zu benützen, wie die christliche Sittenlehre es vorschreibt."

2. Die Lehrer haben hauptsächlich das Gedächtnis der Kinder zu bilden und nur nach dem Bedürfnis ihrer Schüler ihnen richtige Begriffe beizubringen und Empfindungen zu wecken, jedoch nur solche, die Leuten ihres Standes und Berufes „notwendig und nützlich" sind. Lesen, Schreiben und Rechnen sind außer Religion die einzigen Lehrgegenstände, deren die Elementarschulen bedürfen; dazu darf nur noch eine praktische Anweisung zur Anfertigung von Aufsätzen kommen. Die sogenannten Realien, die bis dahin Bürgerrecht in der Trivialschule gehabt haben, werden als Unterrichtsgegenstände aus derselben verbannt.

3. Ein etwas erweiterter Unterricht soll in den dreiklassigen Hauptschulen platzgreifen, indem der Lehrplan der ersten bis dritten Klasse durch Rechnen und die deutsche Sprachlehre erweitert wird, der einer vierten Klasse Religionslehre, Schönschreiben, Rechnen, Sprachlehre, schriftliche Aufsätze, Geographie, österreichische Geschichte, Geometrie, Mechanik, Baukunst, Zeichnen, Naturgeschichte und Naturlehre umfassen soll.

Heinrich Franz v. Rottenhann.

4. Die Erziehung der Mädchen wird im allgemeinen den Klöstern überwiesen; nur in den Landeshauptstädten sollten auch eigene Mädchenschulen für gebildete Stände errichtet werden. Wo die Errichtung eigener Mädchenschulen nicht tunlich ist, müssen die Mädchen in die gemeine Schule gehen, aber auf eigenen Bänken abgesondert sitzen.

5. Als Erziehungsgrundsatz wird betont: Ertötung des natürlichen Menschen und seiner sinnlichen Triebe, unbedingte Beugung der Schüler unter die göttliche Autorität, eifrigste Erfüllung aller religiösen Pflichten, Verlängerung der Andachts-

übungen, verschärfte Überwachung des Kirchganges u. s. w.

6. Die Lehrerbildung wird wesentlich eingeschränkt. „Wenig, sicher und in der Form so, wie es der Leitfaden vorschreibt!" Das ist das Schlagwort jener Tage. Selbsttätigkeit des Lehrers ist fast ausgeschlossen. Im § 4 heißt es: „Da sich bei den meisten Schullehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten, entwikkelnden Gespräche notwendig sind, so werden sie sich aller weiteren Entwicklungen, als die im Schul- und Methodenbuche vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben und allemal nur dahin trachten, daß das auswendig zu Lernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne".

7. Einen entsprechenden Zuschnitt bekommt die Vorbildung der Lehrer: für die Lehramtskandidaten einer Hauptschule wird ein sechsmonatlicher, für die einer Trivialschule ein dreimonatlicher pädagogischer Kursus normiert. Das Studium der Pädagogik und Methodik ging über die ganz mechanische Abrichtung zu einigen praktischen Handgriffen nicht hinaus. Für Lehrerinnen besteht kein eigener Kurs; sie müssen sich zur Prüfung anderweitig vorbereiten lassen.

8. Das Präsentationsrecht für Trivialschulen steht dem Patrone zu, das Bestätigungsrecht dem Konsistorium.

9. Wo irgend tunlich, soll mit dem Schulamt der Chorregenten- und Mesnerdienst verbunden werden.

10. Die Schulpflicht dauert vom Eintritte des 6. bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres.

11. Die Schulaufsicht wird der Geistlichkeit anvertraut. Jeder Ortsseelsorger hat über den Religionsunterricht, über das methodische Verfahren, über die moralischen Qualitäten und den Kircheneifer des Schullehrers, über Fleiß und Sittlichkeit der Schüler zu wachen. Die Duldsamkeit gegenüber den Nichtkatholiken bleibt im großen und ganzen gewahrt: die Aufsicht über die akatholischen Schulen liegt wie bisher in den Händen der Seelsorger der betreffenden Bekenntnisse.



Franz v. Sommaruga.

12. Die Lehrbücher wurden einer eingehenden Überprüfung unterzogen. Das tatsächliche Ergebnis dieser Revision war freilich, daß die neuen Schulbücher weder methodisch eingerichtet noch stufenweise fortschreitend waren und einen noch viel schlimmeren Lehrmechanismus begünstigten als die unter Josef II. eingeführten.

Über vier Jahrzehnte lang hielt sich dieses Rottenhannsche System, ein Unglück für die Schule und Volksbildung.

Zwar stand auch während des langen Zeitraumes bis zum Regierungsantritte Kaiser Franz Josefs I. die Schulgesetzgebung nicht ganz still, aber die Vorsicht gegenüber neuen Versuchen war größer als der Mut zu irgendwie kühnerer Umgestaltung.

Bei geringfügigen Abschlagszahlungen dieser ziemlich stationär gewordenen Schulgesetzgebung kann in diesem Zusammenhange nicht allzu lang verweilt werden.

Österreichs Erneuerung, das große Werk Kaiser Franz Josefs I. (seit 2. Dez. 1848),

eröffnet auch auf dem Felde der Volkserziehung eine neue Periode reiferen Bewußtseins, geklärteren Wollens. Ein Frühlingswehen ging durch jene denkwürdigen Tage, die mit viel Dumpfheit und Enge im alten Österreich aufräumten. Die Errichtung eines selbständigen Unterrichtsministeriums als Zentralbehörde des gesamten Unterrichtswesens (23. März 1848) war eine Morgengabe dieses stürmischen Jahres.

Als erster Unterrichtsminister kündigte Freiherr v. Sommaruga am 30. März 1848 es als das Programm der Zukunft an, daß „in allen Zweigen der Volksbildung zu Umgestaltungen geschritten" werden müsse.

Nach seinem Abgange übernahm Freiherr von Doblhoff (vom 15. Juli bis 21. November 1848) interimistisch die Leitung des Unterrichtswesens; als dessen rechte Hand waltete der edle Freiherr v. Feuchtersleben als Unterstaatssekretär im Unterrichtsministerium und suchte, nach den Zeichen der Zeit ausblickend, die Ansprüche der Kirche mit dem Bedürfnis nach einer gesunden Ausgestaltung des Schulwesens ins rechte Gleichgewicht zu bringen. Sein wissenschaftlicher Beirat bei dieser mit schaffensfrohem Mute erfaßten Aufgabe und die Seele des Reformwerkes war Ministerialrat Franz Exner. Von ihm stammt der bekannte „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich", in seinem echt patriotischen Geiste und der weisen Mäßigung seiner Forderungen ein unvergängliches Dokument lebhafter Aufwärtsschwingung des ganzen staatlichen und öffentlichen Lebens.



Ernst v. Feuchtersleben.

Feuchtersleben war es nicht gegönnt, zu einem festgefügten System des Volksschulwesens den Grund zu legen, geschweige denn auch nur die Lineamente seiner auf das Volksglück abzielenden Pläne auszuführen. Schon nach viermonatlicher Tätigkeit schied er aus dem Amte; an seine Stelle trat am 19. November 1848 als Unterstaatssekretär Freiherr von Helfert, der nun an der Seite des Grafen Stadion (provisor. Leiter des Unterrichtsministeriums vom 21. Nov. 1848 bis 28. Juli 1849) und des Grafen Leo Thun (Unterrichtsminister vom 28. Juli 1849 bis 20. Oktober 1860) 12 Jahre lang das entscheidende Wort hinsichtlich der Volksschulen in Österreich hatte.

Der Reformeifer erkaltete bald, denn schon im Jahre 1850 ließ man die geplante grundlegende Umgestaltung der Volksschule fallen und begnügte sich für die nächste Zeit mit einigen bedächtigen Flickversuchen. Eine lange Reihe von Erlässen, die für eine zeitgemäße Ergänzung der „Polit. Schulverfassung" sorgten, legte Stich an Stich, Faden an Faden. Auf Grund der früheren Erfahrungen im Unterrichtsbetrieb wurden neue, den Unterricht stufenweise fortführende und einheitlicher gestaltende Lehrbücher verfaßt und der Lesestoff, der bis dahin zumeist aus sogenannten moralischen Erzählungen und ähnlichem bestanden hatte,

wurde jetzt vorwiegend aus den Gebieten der Natur- und Länderkunde und aus der vaterländischen Geschichte genommen. Mit großem Nachdrucke und wiederholentlich wurde die Wichtigkeit des deutschen Sprachunterrichts betont, wenn auch die Landessprachen nicht als Stiefkinder behandelt wurden, vielmehr allenthalben bereitwillig Aufnahme in die Volksschule fanden. Die zweiklassigen Trivialschulen wurden zu dreiklassigen erweitert und die neuerrichteten Bürgerschulen erhielten nach einigen vorläufigen Verfügungen am 13. August 1851 einen Lehrplan, der sie den selbständigen Unterrealschulen möglichst annäherte. Das Wesen der Normalschule wurde neuerdings präzisiert und die Einreihung der bisherigen Kreishauptschulen (in Böhmen. Mähren, Schlesien und Galizien) unter die Normalschulen aufgehoben. Die Lehrerbildung wurde erweitert und vollständig reorganisiert, indem der Kurs der Lehrerbildungsanstalten auf zwei Jahre ausgedehnt wurde und einen bestimmten Lehrplan erhielt, Dem Bildungsgange für Mädchenlehrerinnen und jenem für Lehrer der Bürgerschulen wurde ebenfalls einige Achtsamkeit zugewendet. Hinsichtlich der Schulverwaltung wurde der Einfluß der Bezirks-, Kreis- und Landesbehörden merklich verstärkt; durch eine ausgiebig gepflegte Berichterstattung und Statistik suchte sich das Ministerium in genauer Kenntnis der Schulverhältnisse zu erhalten.

Um die Mitte der Fünfzigerjahre erhält das Schulwesen wieder einen ausgeprägt kirchlich-religiösen Zug, Ministerialverordnungen aus den Jahren 1851, 1853 und 1855 mißbilligten die Bestrebungen für Errichtung interkonfessioneller Schulen, beschränkten die Beratungen der Lehrervereine auf die Interessen der eigenen Schulen und brachten die grundsätzlichen Bestimmungen der Politischen Schulverfassung vom Jahre 1805 neuerdings in verschärfter Form in Erinnerung.

Auf diese Bestrebungen folgte das am 18. August 1855 mit dem päpstlichen Stuhle geschlossene Konkordat, das den konfessionellen Charakter der österreichischen Volksschule in unzweideutiger Weise betonte. Diesem durch kaiserl. Patent vom 5. November 1855 veröffentlichten Staatsvertrage zufolge hatten alle pädagogischen und didaktischen Angelegenheiten der Volksschule, Approbation, Anstellung, Beförderung, Belohnung und Bestrafung der Lehrer zunächst in den Wirkungskreis der geistlichen Schulaufsicht zu fallen, während die politischen Behörden die materiellen Verhältnisse der Volksschullehrer, Schulbauten und ähnliches überwachen sollten. Durch den VI. und VIII. Artikel des Konkordats wird die Volksschule als eine wesentlich konfessionelle Anstalt erklärt; sie muß einer bestimmten Kirchen- oder Religionsgemeinde angehören und das Aufsichts- und Lehrpersonal muß demselben Glaubensbekenntnisse zugetan sein. Simultan- oder paritätische Schulen werden nur unter ganz besonders gearteten Verhältnissen geduldet. Selbst bei Privatanstalten muß der konfessionelle Charakter bestimmt bezeichnet sein. Die Judenkinder werden, wo nicht konfessionell-jüdischer Unterricht vorgesehen ist, soweit als möglich, den nichtkatholischen Volksschulen zugewiesen; werden jüdische Kinder an katholischen Anstalten eingeschult, so ist ihnen der Platz auf abgesonderten Bänken anzuweisen und jede Verbindung zwischen ihnen und den Christenkindern abzuschneiden. Doch unterstehen nach wie vor die spezifisch jüdischen Volksschulen der Aufsicht der katholischen Schulbehörden.

Der ganze Unterricht an öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen soll der katholischen Religion angemessen sein; die Lehrgegenstände dürfen nichts enthalten, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft. Die Leitung der religiösen Erziehung in allen Schulen hat durch die Bischöfe zu erfolgen, weltliche Religionslehrer bedürfen zum Unterricht der Missio canonica. Alle Lehrer stehen unter der Aufsicht der kirchlichen Organe.

Auch die Versammlungen der Lehrer eines Bezirkes sollen kirchlichen Charakter tragen und mit Gebet, Kirchenliedern oder einem Gottesdienste eröffnet werden.

Dieser Zustand des öffentlichen Unterrichtswesens dauerte bis zum Jahre 1860. Eine neue Zeit pochte an die Pforten der österreichischen Volksschule, als durch das Diplom vom 20. Oktober 1860 mit der grundsätzlichen Einführung der konstitutionellen Verfassung begonnen und insbesondere die Auflösung des Unterrichtsministeriums verfügt wurde. Nach dem

Scheiden Leo Thuns aus dem Amte leitete vom 20. Oktober 1860 bis zum 14. Februar 1861 zunächst Freiherr v. Helfert provisorisch die Geschäfte der Unterrichtsverwaltung; an die Stelle des aufgehobenen Ministeriums trat eine eigene Abteilung für Kultus und Unterricht im Staatsministerium, die nachmals (1864 bis 1867) den Titel „Unterrichtsbeirat" führte.

Doch sind die Jahre von 1861 bis 1867 auf dem Gebiete des Schulwesens zunächst noch eine Zeit des Überganges und der Verschiebung zu neuen Formen, denn die nachfolgenden parlamentarischen Wirren und der Doppelkrieg von 1866 verzögerten endgültige Reformen im Schulwesen, so daß nur wenige äußerlich sichtbare Akte der organisatorischen Arbeit dieser Zeit übrig sind. Gleichwohl kamen nach dieser Wiedererweckung des parlamentarischen Lebens manche Ideen zum Ausdrucke, die man als gesund anerkennen muß.



Josef Alex. Frh. v. Helfert.

Ein neu erwachter Eifer der Gemeinden für die Volksschulen, ein tiefes Aufatmen und rüstiges Vorwärtsstreben des Lehrstandes charakterisieren den Systemwechsel der Unterrichtsverwaltung zur Zeit des Staatsministeriums.

Durch die neue Verfassung hatte die Lehrerschaft das Recht und die Gelegenheit erhalten, in der Presse und in Vereinen ihre Stimme zu erheben und der veränderten Zeitlage Ausdruck zu geben. Es wurden Zeitschriften gegründet, welche die Bedürfnisse der Schule darlegten, die Lehrer schlossen sich zu Vereinen zusammen, die für die Interessen ihres Standes und den Ausbau des Schulwesens einzutreten berufen waren. Was in diesen zum Teil recht lauten und freimütigen Äußerungen der Lehrerschaft in jenen Tagen gefordert wurde, war: 1. die Hebung der Bildungsziele der Volksschule durch Erstreckung des Schulbesuches auf acht Jahre; 2. die Erhöhung der Lehrerbildung durch entsprechende Umgestaltung der Präparandenanstalten; 3. die Hebung der Stellung des Lehrerstandes durch Aufhebung der politischen Schulverfassung und der kirchlichen Schulaufsicht.

Durch die Berufung des Universitätsprofessors Leopold v. Hasner zum Unterrichtsminister (30. Dezember 1867) wurden endlich diese Gedanken und Worte zur Tat. Die Staatsgrundgesetze vom 21. Dezember 1867 verkündigten die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre und gestatteten jedem Staatsbürger, der seine Befähigung hiezu gesetzlich nachweisen konnte, die Gründung von Unterrichts- und Erziehungsanstalten; sie setzten fest, daß für den Religionsunterricht in den Schulen die betreffende Kirche oder Religionsgenossenschaft zu sorgen habe und

daß die oberste Leitung und Aufsicht über das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen dem Staate zustehe.

Die grundlegenden Sätze der Staatsgrundgesetze wurden durch das am 25. Mai 1868 erflossene Maigesetz noch näher ausgeführt. Da die Wissenschaft und ihre Lehre frei sein sollte, wurde der Unterricht in den weltlichen Fächern als unabhängig von dem Einflusse der Religionsgesellschaften erklärt. Mit der Festsetzung der staatlichen Schulaufsicht endlich war man von einem tastenden Hin- und Herfahren zu einem sicheren Schreiten zu festen Prinzipien übergegangen: die Aufhebung der kirchlichen Schulaufsicht, die Neueinführung der Orts-, Bezirks- und Landesschulräte als Organe der Gemeinde einerseits, als staatliche Schulaufsichtsbehörden anderseits waren nur notwendige Folgen jenes ersten Schrittes.



Leopold von Hasner.

Nun war der Weg frei, um das Volksschulwesen Österreichs in einer den Forderungen der Zeit und seiner Stellung als eines der hervorragendsten Kulturstaaten Europas entsprechenden Weise neu zu gestalten. Dies geschah durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, jene monumentale Schöpfung des Bürgerministeriums, die einem kühnen Wurfe großen Sinnes und machtvoller Begeisterung entsprungen ist und der es Österreich zu danken hat, daß seine Volksschulen sich jetzt würdig an die Seite der besten in Europa stellen können.

Das neue Volksschulgesetz zeigt, wie sehr in ihm jeder Richtung des Unterrichts und der Erziehung, der religiös-sittlichen wie der intellektuellen, Rechnung getragen ist. Man darf wohl sagen, daß die in Österreich seit Maria Theresias Tagen schon lebendige Idee der Volksbildung erst durch das große Reformgesetz aus den Fesseln des erstarrenden Formalismus befreit und zu neuer Lebenskraft erweckt worden ist. Nicht mehr von einzelnen Personen sollte jetzt über das Wohl und Wehe der Schule entschieden werden; nein, das Volk selbst hat die Ausführung seines Schulgesetzes in der Hand. Alle Schichten der Bevölkerung sollen dabei tätig sein, alle Meinungen sollen gehört werden. In den Schulaufsichtsgesetzen besonders liegt eine gute Gewähr für die gedeihliche Fortentwicklung des Schulwesens. Denn die Zuweisung eines ganzen Schulbezirkes an eine Körperschaft, in der alle Elemente vertreten sind, die ein Interesse an der Schule haben, läßt mit voller Sicherheit erwarten, daß dem Schulwesen die Sympathien der Bevölkerung dauernd erhalten bleiben und der Zustrom von belebenden Ideen aus dem Volke, dessen unmittelbares Organ nun der Ortsschulrat ist, einen Stillstand unmöglich machen wird. Die Dreiteilung der Schulbehörde in Orts-, Bezirks- und Landesschulrat muß als eine außerordentlich glückliche bezeichnet werden. Denn wie diese Organisation einerseits der Absplitterung und Isolierung einen wirksamen Damm entgegenzusetzen vermag und recht wohl geeignet ist, jede gute Idee, jede neue Aufgabe und jeden vom rasch umrollenden Rad zugeführten Fortschritt sofort bis in die feinsten Spitzen des Schulorganismus zu treiben und überall zur Wirksamkeit zu bringen, so ist anderseits durch die feine Abstufung der Kompetenzen Vorsorge getroffen, daß die Volksschule nicht etwa zum Versuchsfelde für unreife oder unter der Temperatur von Kampfeszeiten ins Kraut geschossene Ideen oder einseitige Bestrebungen herabsinke. Die Gliederung

der niederen Schule in allgemeine Volksschule und Bürgerschule macht den österreichischen Schulorganismus zu einem fast vollkommenen.

Nie war ein Systemwechsel in der österreichischen Schulentwicklung gründlicher und bedeutsamer, nie folgte einem Umschlage ein tieferes Aufatmen der Befreiung unter der Volksmehrheit als an jenem 15. Mai 1869, da mit dem sanktionierten Gesetze zugleich die mündliche Gutheißung der Krone über diese Schöpfung in die Öffentlichkeit drang.

Das neue Volksschulgesetz stellte, wie gesagt, nur die Grundpfeiler der neuen Schulgesetzgebung dar; zur Durchführung der im Reichsgesetze niedergelegten Grundsätze mußten Spezialgesetze in den einzelnen Landtagen beschlossen werden. So traten zunächst die Landesgesetze „über die Errichtung, den Besuch und die Erhaltung öffentlicher Volksschulen" und „über die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes" in den meisten Kronländern ins Leben, zu denen in Niederösterreich, Salzburg, Steiermark, Istrien, Bukowina und Dalmatien ein drittes zu Gunsten der Lehrer-Pensionskasse, desgleichen in den meisten Ländern ein Gesetz über die Beitragsleistung der aus einem anderen Lande übertretenden Lehrer zu dieser Kasse kam.

In der Übergangsperiode von 1869 bis 1872 war die Unterrichtsverwaltung zunächst mit großem Eifer bemüht, die dem Verordnungswege überlassenen Verfügungen zu treffen.

Als wichtige Ergänzungen des Reichsvolksschulgesetzes erscheinen auch die Reichsgesetze vom 19. März 1872 über die Bezüge des Lehrpersonals an staatlichen Lehrerbildungsanstalten und Übungsschulen und vom 20. Juni 1872 über den Kostenaufwand für den Religionsunterricht.

Dieses im vorhergehenden gekennzeichnete System der österreichischen „Neuschule" als einer Staatsschule mit teilweise föderativer Durchführung barg naturgemäß in sich den Keim zu zahlreichen Kämpfen in der Folgezeit. Es ist ja selbstverständlich, daß ein so wichtiges, tief in die Verhältnisse des Staates, der Länder und Gemeinden einschneidendes Gesetz nicht ohne großen Widerstand mancher Bevölkerungskreise zur Einführung gelangen konnte. Doch an der festen Fügung, der geschlossenen Folgerichtigkeit des Aufbaues und der inneren Wahrheit der im Gesetze niedergelegten Grundsätze mußten die Angriffe auf den Kern trotz aller Heftigkeit machtlos abprallen. Das Reichsvolksschulgesetz bestand die Probe seiner Existenzfähigkeit glänzend und nach der Stabilisierung der politischen Verhältnisse im Jahre 1872 hatte sich die Überzeugung von der Vortrefflichkeit des Gesetzes bei den nationalen Parteien ziemlich allgemein Bahn gebrochen.

Als aber die schwere wirtschaftliche Krise des Jahres 1873 über Österreich hereinbrach, machte sich in bäuerlichen und gewerblichen Kreisen ein schwerer Druck bemerkbar. Doch die Regierung ließ sich in ihrer Fürsorge um die Erhöhung der Volksbildung nicht irre machen, milderte die Härten und mäßigte den Übereifer ihrer Organe bei der Durchführung der neuen Bestimmungen. Die Gesetzgebung war während dieser Zeit rüstig am Werke. Es fiel eine der ältesten Einrichtungen des österreichischen Volksschulwesens und zugleich das schwerste Hemmnis der allgemeinen Schulpflicht, indem die meisten Kronländer nach dem Vorgange der Gemeinde Wien das Schulgeld abschafften; der Übertritt der Lehrer aus einem Kronlande ins andere wurde erleichtert, die Lehrergehalte wurden in mehreren Ländern etwas aufgebessert. Zahlreiche Erlässe, wie die über den Gebrauch der Lehrtexte und Lehrmittel, über die Einführung des neuen Maß- und Gewichtssystems, über Bau und Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, über die Einrichtung von Vorbereitungsklassen an Lehrerbildungsanstalten, über die Amtstätigkeit der Landesschulinspektoren, die Lehrpläne für Zeichnen und Instruktionen über diesen Gegenstand, die Normallehrpläne für Volks- und Bürgerschulen, das Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten, die Verordnungen über Enthebung der Volksschullehrer beim Übertritte in ein anderes Kronland, über die Auswahl von Büchern für Schülerbibliotheken, über Einrichtung landwirtschaftlicher Lehrkurse u. s. w. zeigen uns das österreichische Volksschulwesen der Siebzigerjahre im Zeichen blühenden Fortschrittes.

Mit dem Sturze des freisinnigen Ministeriums Auersperg und dem Zusammenbruche der deutschen Vorherrschaft im Jahre 1879 gewannen die nationalen und feudalen Parteien in Österreich die Oberhand und neben ihnen erhoben die Gegner der Neuschule wieder ihr Haupt. Es beginnt die Zeit des sogenannten Schulkampfes, der erst in den Neunzigerjahren einen gewissen Abschluß fand.

Die Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 kennzeichnet die Zugeständnisse, mit denen die Regierung den Aspirationen dieser Unzufriedenen entgegenkam. Durch Normen über das Glaubensbekenntnis des Schulleiters wurde das konfessionelle Moment stärker betont und durch Einführung „individueller“ und „genereller“ Schulbesuchserleichterungen auf dem Lande der Bevölkerung die Möglichkeit eröffnet, ihre Kinder bereits vom 12. Lebensjahre ab dem Schulunterricht zu entziehen. Unter den Lehrfächern der Volksschule wird Haushaltungskunde als selbständiger Gegenstand aufgelassen, in den Realien die Beschränkung aufs Einfachste gefordert und der Turnunterricht für Mädchen als nichtobligat erklärt. Der im Verordnungswege (Provis. Schul- und Unterrichtsordnung) zulässig erklärte Halbtagsunterricht kommt in diesem Gesetzentwurfe wieder zu Ehren; dabei kann die Zahl der von einer einzigen Lehrkraft zu unterrichtenden Schüler bis auf 100 ansteigen (ungerechnet die Schüler, die Schulbesuchserleichterungen genießen). Bezüglich des Lehrstoffes der Bürgerschule erscheinen die Geschäftsaufsätze und die einfache Buchführung besonders betont. Der Lehrplan der Bürgerschule, die nach der Novelle eine selbständige, von der Volksschule völlig abgetrennte Lehranstalt ist, hat auf die speziellen Bedürfnisse des Schulortes und des Bezirkes Rücksicht zu nehmen.

Nach den Abänderungen des Volksschulgesetzes vom Jahre 1883 kam der Schulkampf nicht zur Ruhe.

Am 4. Mai 1889 brachte die Regierung selbst eine neue Schulnovelle ein, die wesentliche Änderungen des Schulgesetzes zum Gegenstand hatte. Nach dieser Vorlage sollten die Schulbesuchserleichterungen auch auf die Märkte ausgedehnt werden, die Zahl der Religionsstunden ist von den Landesschulräten zu bestimmen, in Betreff der religiösen Übungen soll die endgültige Entscheidung dem Unterrichtsministerium zukommen. Dem Religionslehrer wird in Erziehungs- und Unterrichtsfragen die gleiche Stellung wie den weltlichen Lehrern eingeräumt und die Bildung von Disziplinarsenaten in den Landesschulbehörden angeregt. Da, wie zu erwarten war, mit diesen Abänderungsvorschlägen keine der politischen Parteien zufrieden war, kam der Entwurf bis heute nicht zur parlamentarischen Behandlung.

Einige Landesgesetze, wie die Schulaufsichtsgesetze für Tirol (1892) und Vorarlberg (1899) u. a., lassen allerdings die Farbe der treibenden Kräfte nur zu deutlich durchschimmern. In Niederösterreich wurde 1904 eine neue Schulverfassung eingeführt, die den Einfluß der Gemeinden fast völlig einengte und den entscheidenden Einfluß in Volksschulangelegenheiten in die Hände des Landesausschusses legte.

Eine tiefer gekerbte Linie im Bilde der administrativen Verfügungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens furcht die „Definitive Schul- und Unterrichtsordnung“ vom 29. September 1905 ein, die mit Beginn des Schuljahres 1906/07 in Wirksamkeit trat, nachdem die einzelnen Landesschulräte in einer Reihe von Erlässen die näheren Bestimmungen über die Durchführung der neuen Vorschriften festgesetzt hatten.

B. Geschichtliches über die österreichische Mittelschule. Wohl pflegt man das staatliche Mittelschulwesen in Österreich als eine Institution der neueren Zeit zu bezeichnen und seine Entstehung an die Jahre 1735 oder 1773 anzuknüpfen; doch würde, wer eine erschöpfende geschichtliche Darstellung bieten wollte, bald inne werden, daß er in der Geschichte der österreichischen Völker bis ins frühe Mittelalter zurückgehen müßte, um den ersten Impulsen staatlicher Fürsorge für die Pflege der sieben freien Künste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik (Trivium), Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Quadrivium) und wie der Ertrag der alten Bildung sonst noch heißen mag, der die Stürme der Völkerwanderung überdauert hatte, zu begegnen. War auch die Tendenz des Unterrichts in den festen und sicheren Pflegestätten der Gelehrtenbildung jener Zeiten eine kirchlich-klösterliche und

dem Leben abgewendete, so brachten es doch die Verhältnisse mit sich, daß neben den genannten Unterrichtsfächern auch Geographie, Naturkunde und Medizin, insbesondere aber die Geschichtswissenschaften frühzeitig in den Kreis jener Güter einer entschwundenen Welt gezogen wurden, die ins geistige Lebensblut der Völker Österreichs aller Zungen aufgenommen wurden.

Viel kräftiger wurde das höhere Unterrichtswesen angeregt in jener reichbewegten Epoche, da Morgenland und Abendland geistig ineinander floß. Wie alle Völker Mitteleuropas von der großen Wandlung im Kulturleben des 15. Jahrhunderts ergriffen wurden, so passierte auch das höhere Bildungswesen der österreichischen Länder die Pforte des deutschen Humanismus (s. d. Art.).

War es, bei Licht betrachtet, auch nur eine pomphafte Bildungsmaskerade, welche die Propagatoren der Antike vor der staunenden Mitwelt aufführten, so darf man doch sagen, daß das enthusiastische und zuversichtliche Vordringen der österreichischen Vertreter dieser Lebens- und Studienrichtung die Entwicklung der geistigen Kultur mächtig beeinflußt und insbesondere dem Schulleben eine Schärfe der Ausprägung und eine Freiheit der Bewegung gegeben hat, an welche die schwerfällig wirkenden und alles in unverrückbare Normen einzwängenden Lebensordnungen der Scholastik kaum hatte denken lassen. Nichts ist deshalb unwahrer als die Behauptung des Konrektors Vitus Kunis in seinem Lobgedichte auf die Stadtschule in Krems, daß das gelehrte Schulwesen erst ein Kind der Reformation sei. Der reiche Schatz der immer zahlreicher werdenden schulgeschichtlichen Darstellungen aus Österreich gewährt schon heute einen reichen Einblick in das geistige Leben der zahlreichen höheren Stadt- und Landschaftsschulen, die neben den Klöstern die Pflegestätten des neuen Wissenschaftsbetriebes waren. Selbst in kleinere Städte und in die abgelegensten Gebirgswinkel drang der Humanismus; so sind Gemeindeschulgründungen in Meran, Matrei, Sterzing, Bruneck, Klagenfurt, St. Veit, Wolfsberg, Gmünd, Völkermarkt, Villach, St. Kunigunden in Graz, Laibach, Salzburg, Mondsee, Braunau, Wels, Linz, Steyr, Laa, Krems, St. Stephan in Wien, Wiener-Neustadt, Horn, Iglau, Olmütz, Prag, Taus, Saaz, Laun, Leitmeritz, Königgrätz, Kronstadt, Hermannstadt und an vielen anderen Orten nachgewiesen.

Von dem Umfange des in diesen städtischen Lateinschulen für den Unterricht Erstrebten dürfen wir uns allerdings keine zu hohen Vorstellungen machen. Jedenfalls war es von sehr verschiedenem Werte. In manchen Orten ging Bedürfnis und Verlangen über das zum Elementarunterricht Gehörige nicht wesentlich hinaus. An anderen Orten wurde wieder in Übereinstimmung mit den klösterlichen Anstalten das Trivium als notwendig erkannt; das Latein stand im Mittelpunkte des Unterrichts; Verbalismus und grammatischer, geisttötender Formalismus wurden ziemlich schwunghaft betrieben.

So Großes man im Zeitalter der Reformation (s. d. Art.) für die Schule erwartete, so wenig hoffnungsreich war das Gesicht, das das höhere und niedere Bildungswesen in dieser Zeit zeigte. Um es gerade heraus zu sagen: der Sache der schönen Wissenschaften, die des Sieges gewiß schien und die ihre Vertreter schon an der Schwelle eines goldenen Zeitalters wähnte, schlug die scharfe Morgenluft der neuen Zeit gar nicht gut an. Die schönsten Hoffnungen zerrannen im wilden Wirbel des Tages; bei höheren und niederen Schulen trat ein allgemeiner Verfall ein.

Die Kirchenspaltung griff bekanntlich bald auf die österreichischen Länder über; wie die Gelehrtenrepublik, so schied sich auch der Schulstaat in ein Corpus catholicorum und ein Corpus evangelicorum. Der Annahme der neuen Lehre folgte alsbald in allen Ländern Österreichs die Aufrichtung eines gelehrten Unterrichtswesens im Sinne der Melanchthonschen Reformen. Ein hervorstechender Grundzug dieser Epoche ist in den Territorien, wo es zur Einrichtung evangelischer Landeskirchen kam, das Eingreifen des Staates oder, besser gesagt, der Landesherren in das Schulwesen. In den Ländern des Hauses Habsburg übernahmen die Aufgabe der Schulgründung die Landschaften, der protestantische Adel und das Bürgertum in den Städten. Diese Lateinschulen der Stände und größeren Städte haben nicht nur die Bestimmung, eine ausreichende Vorbildung

für das Universitätsstudium zu geben oder auch wohl dieses zu ersetzen, sondern sie sind vielfach allgemeine Stadtschulen, in denen auch die für bürgerliche Berufe bestimmte männliche Jugend ihre Vorbereitung erhält. Das gelehrte Schulwesen zeigt in dieser Zeit eine große Beweglichkeit und Ungebundenheit der Organisation; Größe und Klassenzahl, Schulziel und Lehrsystem richtet sich nach örtlichen Erfordernissen und Mitteln. Das Schulregiment und die Schulaufsicht führt die weltliche Obrigkeit.

Mehrere der vom landständischen Adel errichteten Gelehrtenschulen in den heutigen österreichischen Ländern, wie die zu Wien, Linz (bezw. Enns), Graz, Klagenfurt und Laibach, brachten es zu einer bedeutenden wissenschaftlichen Höhe. Dank der Opferwilligkeit der Landstände gewannen sie ausgezeichnete Lehrkräfte, wie David Chytraeus, Johann Regius und Hieronymus Osius (Graz), Nikodemus Frischlin (Laibach), Georg Calaminus und Johann Kepler (Linz), Urban Paumgartner und Hieronymus Megiser (Klagenfurt), Johann Katzius, Peter Hoffmann und Heinrich Abermann (St. Stephan in Wien), Johannes Mathesius (Joachimsthal) u. a., aber das rege Schulleben, das mehrere dieser Männer mit ihren Lehrplänen und Schulordnungen weckten, war nur eine vergängliche Blüte, denn alle diese Anstalten gingen wieder ein, als die Landesherren die Restitution der katholischen Kirche betrieben.

Auch katholischerseits erhielten die österreichischen Länder in diesem Zeitalter ein neues Gelehrtenschulwesen, das im allgemeinen dieselben Züge trägt wie das protestantische. Aber die Befriedigung der Bedürfnisse des gelehrten Studienwesens besorgte auch hier nicht der Staat, sondern eine von der Kirche mit weittragenden Privilegien ausgestattete Gesellschaft, der Jesuitenorden. Die Erziehungsgrundsätze und das Lehrsystem der Jesuiten (s. d. Art. Jesuitenschulen), wie es sich uns in den Vorschriften der „Ratio atque institutio studiorum S. J.“ (1599) darstellt, zeigen ebenso, wie das evangelische Schulwesen im Reformations-Jahrhundert, ein einseitiges Überwiegen des sprachlich-logischen Elements gegenüber dem historischen und realistischen Wissen.

Die ersten Jesuiten (Italiener, Spanier und Niederländer) waren im Jahre 1551 nach Wien gekommen; im Jahre 1558 erhielt der Orden die Erlaubnis, in allen Erblanden zu lehren. Die Jesuiten erlangten sozusagen ein Monopol für den gesamten höheren Unterricht und auch die übrigen Orden, die sich in den österreichischen Ländern mit der Unterrichtserteilung befaßten, gestalteten ihre Anstalten nach jesuitischem Zuschnitte um. Die konkurrierenden Lehranstalten, die der lutherischen Richtung gedient hatten, verschwanden infolge der großen Offensivbewegung des Katholizismus seit 1600, bezw. 1620, vom Schauplatze ihrer Tätigkeit.

Der Unterricht im Gymnasialkursus der „gelehrten Studienanstalten“ trug von der Gegenreformation bis tief ins 18. Jahrhundert hinein fast überall das gleiche Gepräge: er lief in den Wegen von Aquavivas „Ratio studiorum“. Die Anstalten bestehen aus 3 Grammatikalklassen (Grammatica infima, media, suprema), 2 Humanitätsklassen (Humanitas oder Poësis und Rhetorica) und aus 2—3 philosophischen Jahreskursen, welche Logik, Physik und Metaphysik behandelten. Ziel der Grammatikklassen ist die Erlernung und Einübung der lateinischen Grammatik, in den Humanitätsklassen handelt es sich um die Eloquenz, d. h. die Ausbildung der Darstellungsform, sowohl in Poesie als in Prosa. Die Realien (Physik, Mathematik, Astronomie, Geographie, Meteorologie) werden nur in den philosophischen Oberklassen, deren Bildungsgang die aristotelisch-scholastische Philosophie beherrscht, eingehender betrieben.

Als der Jesuitenorden nicht mehr über die ausreichende Zahl von Lehrkräften verfügte, um das zunehmende Bildungsbedürfnis zu befriedigen, begannen auch andere Orden, wie die Piaristen (s. d. Art. Piaristenschulen), Augustiner, Benediktiner (s. d. Art. Benediktinerschulen) u. a., Lehrkurse für die Jugend höherer Stände einzurichten.

Auch in diesen Schulen war Festigkeit im Bekenntnis, Vertrautheit mit der philosophischen Gedankenwelt zweier Jahrtausende und formelle Gewandtheit, seine Gedanken in der Gelehrtensprache darzulegen, das Schulziel. Doch schon gegen

Ende des 17. Jahrhunderts begannen bereits neue Strömungen ihren Einfluß geltend zu machen: ohne jene ersten Ziele zurückzudrängen, nehmen diese Orden außer den genannten Gegenständen auch Griechisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften, besonders aber auch die nationale Sprache und Literatur in ihren Lehrplan auf. Das Streben, der Gegenwart zu dienen, ist überall erkennbar.

Auch in anderer Hinsicht drang bald der Geist der Zeit durch die Mauern dieser Klosterschulen. Schon zu Anfang des 18. Jahrhunderts, einer Zeit, da die gelehrten Unterrichtseinrichtungen in Österreich auf den tiefsten Stand ihrer öffentlichen Schätzung gesunken waren, begannen schüchterne Anläufe zu einer Reform der Gymnasialstudien: die landesfürstliche Regierung verhandelte mit den Jesuitenkollegien zu Wien, Prag, Graz und Innsbruck, aber die Änderungen, die sich ergaben, entsprachen dem schwächlichen Habitus des Zeitalters der französisch-höfischen Bildung. Die Kräfte waren für die stürmischen Revolutionen der Schulorganisation, die kommen sollten, noch nicht reif. Ziemlich unvermutet kam in diesen Tagen des versinkenden Jesuitenregiments ein Eingriff der Staatsgewalt ins Studienwesen der höheren Schulen. Durch kaiserliches Patent vom 16.. November 1735 „über die Ordnung und Einrichtung der Schulen" wurde nämlich die Lehrtätigkeit der Jesuiten der Kontrolle des Staates unterworfen, eine Maßregel, die stark genug war, sofort sämtliche geistliche Korporationen zu einigen Abänderungen im Studienwesen zu bestimmen.



Gerhard van Swieten.

So war wenigstens ein Anhaltspunkt gegeben, von dem aus die Reform des höheren Unterrichtswesens in Angriff genommen werden konnte. Wie in Österreich mit allem, was Fortschritt und Schulbildung bedeutet, an die Regierung der großen Kaiserin Maria Theresia angeknüpft werden muß, so war es auch hier ihre schöpferische Hand, die inmitten der bittersten Kriegsnot und unter den größten Schwierigkeiten den Grund zu modernen Schuleinrichtungen legte. Die Gutachten, die Maria Theresia noch während des österreichischen Erbfolgekrieges über den Stand der Gymnasial- und philosophischen Studien abforderte, ließen die Abstellung der auffälligsten Gebrechen ihrem kulturfreudigen Geiste als Gebot nächstliegender Pflicht erscheinen. Kaiserliche Resolutionen vom 16. Oktober und 24. November 1747 stellten die Grundsätze über Einrichtung des humanistischen und philosophischen Studienwesens auf, die vom Schuljahre 1753/54 an für ganz Österreich Geltung gewannen.

Seit 1759 wurde auch die staatliche Aufsicht über die Gymnasien geregelt, zunächst für die Reichshauptstadt, dann für Nieder- und Oberösterreich (1761). Mit kaiserlichem Dekret vom 22. März 1760 wurde die „Studien-Hof-Kommission" ins Leben gerufen, an deren Spitze zwei Männer von geradezu entgegengesetzter Gesinnung gestellt wurden, der Wiener Erzbischof Kardinal Migazzi

und der als Arzt und Reformator der Universitäten berühmte Gerhard van Swieten. Diese Kommission, die nach dem Tode Swietens (1773) keine rechte Wirksamkeit mehr entfalten konnte, aber durch eine allerhöchste Entschließung vom 25. Jänner 1774 eine Wiederbelebung erfuhr, sollte in völliger Unabhängigkeit von jeder anderen Behörde dafür sorgen, „daß jedem Untertan nach seinem Stande und Beruf der nötige Unterricht erteilet, daß allenthalben taugliche Lehrer angestellet und nachgeziegelt und daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen, folglich das Einsehen auf alle Land- und Stadtschulen in der überall einzuführenden deutschen Sprache, ferners auf alle lateinischen Schulen und höheren Gymnasien, Klosterstudien- und Priesterhäuser, dann auf die vorhandenen Akademien und Universitäten und endlich auf die in der Residenzhauptstadt zu errichten beschlossene Akademie der Wissenschaften genommen werden solle".



Anton Graf Pergen.

Die Aufhebung des Jesuitenordens (1773) brachte der Studienreform neue, triebkräftige Ansätze. Am 12. Februar 1774 wurde allen Landesstellen die Einsetzung der Studienhofkommission unter dem Vorsitze des Staatsrates Franz Karl Kressel Freiherrn von Qualtenberg mitgeteilt und durch Kabinettsschreiben vom 25. Juni 1774 die Bildung eines Fonds aus dem eingezogenen Ordensvermögen angeordnet, der für die Zwecke des Studienwesens bestimmt sein sollte. Diese Geldanlage, für die bald der Name „Studienfond" aufkam, diente dazu, die Kosten der bis dahin von den Jesuiten erhaltenen Gymnasien und höheren Studienanstalten sowie die später hinzukommenden, desgleichen die Zuschüsse zu den von anderen geistlichen Korporationen erhaltenen Anstalten zu bestreiten.

Ein ebenso unaufschiebbares Bedürfnis war nun die Reorganisation der verbleibenden Gymnasien und philosophischen Lehranstalten, für die das berühmte Graf Pergensche Gutachten aus dem Jahre 1770 brauchbare Richtlinien enthalten hatte. Graf Pergen war zu sehr Mann der Zeit, um nicht auch den Studien realistischer Richtung ein Plätzchen in seinem Lehrplan zu gönnen: in seinem Entwurfe war in weit ausblikkender Weise bereits auf beide Zweige der Mittelschule, Gymnasium und Realschule (Realakademie), Bedacht genommen worden. Auch der Bildung der weiblichen Jugend wollte er die Aufmerksamkeit der Regierung zugewendet wissen, weil dieses Geschlecht, „einen allzu starken Einfluß auf die menschliche und bürgerliche Gesellschaft habe, weil von dem gut oder schlecht gebildeten Charakter der Mutter das künftige Wohl der männlichen und weiblichen Jugend abhängt".

Allein für diese fruchtbaren, dem Leben zugewandten Geistesrichtungen war der Tag noch nicht erschienen.

Unter Karl Anton Martinis Mitwirkung wurde ein Plan für die philosophischen Studien ausgearbeitet, der am

3. Oktober 1774 die kaiserliche Genehmigung erhielt. Dieser Lehrplan machte die mathematisch-physikalischen Studien auch für die Theologen verbindlich, während die politischen Disziplinen nun auch formell der juridischen Studienabteilung zugeschlagen wurden. Geschichte mit ihren Hilfswissenschaften, Naturgeschichte, höhere Mathematik und Astronomie, Ästhetik, klassische und deutsche Literatur sowie neuere Sprachen wurden als freie Lehrfächer erklärt, da es ja ein Berufsstudium für Philologen und zukünftige Mittelschullehrer damals noch nicht gab.

Auch auf der Linie des eigentlichen Gymnasialunterrichts wurde eine Gegenwirkung gegen die herkömmlichen Unterrichtszustände von mehr als einem Punkte aus unternommen. Den Grundriß einer völlig neuen Organisation stellt der im Jahre 1774 ausgearbeitete „Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erblanden" des Professors der Universal- und Literaturgeschichte an der Wiener Universität Ignaz Mathes v. Hess dar, der aber, von großem Schwung des Wollens, ja von allzu kühn segelnden Fortschrittsansprüchen beherrscht, die Lehrziele in den unteren Klassen so hoch spannte, daß seine Durchführung auf dem Untergrunde der damaligen Zeitbedingungen eine reine Unmöglichkeit schien.

Inzwischen hatte unvermerkt eine dritte Partei das Terrain gewonnen und ganz im stillen war vom Piaristen-Ordenspriester P. Gratian Marx ein neuer Lehrplan ausgearbeitet worden, der vom Staatsrate gutgeheißen wurde und schon am 13. Oktober 1775 die allerhöchste Genehmigung erhielt. Durch Hofdekret vom 10. August und Patent vom 10. September 1776 wurde die Ordnung der unteren lateinischen Schulen festgesetzt. Sie unterschied sich von der der alten Jesuitenschule nur wenig: das Latein ist, wie im alten Gymnasium, Hauptlehrgegenstand; Griechisch wird als freies Fach der Pflege der Liebhaber überlassen, die Realien erfahren eine ganz nebensächliche Behandlung.

Die Instruktionen vom 14. Oktober 1775 und 3. April 1776 stellten als Grundsatz auf, daß kein Knabe vor Erreichung des 10. Lebensjahres zu den Gymnasialstudien zugelassen werden solle und jeder Aufnahmswerber sich über die nötigen Vorkenntnisse auszuweisen habe. Auch am Schlusse jedes Studienhalbjahres sind öffentliche Prüfungen angeordnet. Der Religionsunterricht wird den Bischöfen überlassen, soll jedoch ausschließlich nach dem Felbigerschen Katechismus erteilt werden. Was die Organisation der Schulerziehung betrifft, begegnen wir in diesen Weisungen abermals einer Voranstellung und volleren Betonung der erzieherischen Aufgabe gegen-



Ignats Mathes v. Hess.

über der didaktischen; unnachsichtige Strenge gegen Ausgelassenheit, regelmäßiges Schulgebet, Vortrag erbaulicher Erzählungen sind die Erziehungshilfen; körperliche Züchtigung oder erniedrigende Strafen sind möglichst zu vermeiden.

Bessere Zeiten erwartete man für die Reform des Gymnasialwesens vom Regierungsantritte Kaiser Josefs II. Allein so viele Segnungen die reformierende Hand dieses menschenfreundlichen und aufgeklärten Fürsten über Österreich ausgeschüttet hat, so eigentümlich war die

Stellung, die er dem mittleren und höheren Unterricht gegenüber einnahm. Vom Lateinischsprechen und dem Schachtelwissen aufgenötigter und unpraktischer Gelehrsamkeit hielt er nicht viel. Seinem vorwiegend auf das Nützliche und im Leben unmittelbar Anwendbare gerichteten Sinne waren die höheren Studien nur das Mittel zum Zwecke, praktisch geschulte Staatsdiener, Ärzte und Seelsorger zu gewinnen.



Freiherr Anton v. Martini.

Die Pflege höherer, nicht gerade auf den Nutzen des Tages abzielender Studien und die Beförderung einer allgemeinen Bildung, wie sie Hess den Gymnasien als Ziel gesetzt hatte, schien dem Kaiser nicht viel mehr als eine nebelhafte Utopie, deren Realisierung nicht so sehr Aufgabe einer Staatsanstalt sein könne als vielmehr Sache einzelner, besonders glücklich organisierter Talente, die ihre eigenen Wege gehen und höchstens hie und da der Förderung durch Staatshilfe bedürfen.

Die Gym asien blieben, wie sie waren; aus der ganzen Fülle Josefinischer Gesetze, Verordnungen und Reglements streifen das Gebiet des höheren Schulwesens nur eine Schulinstruktion für Direktoren, Präfekten und Lehrer, die zugleich ein Verzeichnis der vorgeschriebenen Schulbücher und einen Hinweis auf die empfehlenswertesten Hilfsbücher enthielt, und eine „Literar- und Disziplinarordnung“, die immerhin einige zweckmäßige Bestimmungen auf der Linie der praktischen Verwertbarkeit und Lebendigmachung des Lehrinhaltes in sich schloß.

Schöne Hoffnungen hegte man auch für die Verbesserung des gesamten Unterrichtswesens, als Leopold II. im Jahre 1790 den Thron bestieg. Der Kaiser, selbst ein Freund von Kunst und Wissenschaft, erklärte die Ausarbeitung eines neuen Studienplanes für den höheren Unterricht für die erste Aufgabe der im Sinne der letztwilligen Anordnung seines Vorgängers eingesetzten „Studieneinrichtungskommission“ (18. April 1790). Die Seele dieser Körperschaft aber war der Staatsrat Freiherr v. Martini. Ein Versuch dieses weitblickenden Mannes, der darauf hinauslief, den Lehrstand als solchen zu heben und dem Unterrichtswesen die Selbstverwaltung einzuräumen, kam leider nicht zur Ausführung

Mit der Thronbesteigung Franz II. wurde das Unterrichtswesen wieder in die alten Bahnen gelenkt.

Den treffendsten Ausdruck finden die Tendenzen jener Zeit in dem Gutachten des Grafen Rottenhann, das sich aufs entschiedenste gegen die durch Martini geschaffene Selbstverwaltung der Unterrichtsanstalten und jede freie Selbsttätigkeit des Lehrstandes aussprach und sogar die pädagogisch-didaktische Seite des Bildungswesens der staatspolizeilichen Bevormundung unterwerfen wollte. Ausgehend von dem Grundsatze, daß „selbst die leitende Menschenklasse nicht mit Kenntnissen luxurieren solle“ und daß „in einem wohlgeordneten Staate über die kluge Ausspendung der Reichtümer des Geistes ebensowie über jeden anderen Geist des gesellschaftlichen Lebens eine Art von Staatspolizei walten müsse“, fand Rottenhann, daß das Übermaß von Geistesbildung ein solches Überströmen von Ideen, eine solche Extension im Denken, eine solche Oberflächlichkeit im Urteilen und ein solches Versteigen in die außer dem Gebiete der

menschlichen Erkenntnis liegenden transzendentalen Gegenstände hervorgebracht und den gelehrten Stand und die gelehrten Arbeiten zu einer solchen Übermacht gebracht haben, „daß sie die ganze politische Welt würden in Brand gesteckt haben, um sie zu erleuchten".

Während der fünfjährigen, sich auf alle Zweige des Studienwesens erstreckenden Beratungen der „Studienrevisionskommission" kamen auch Stimmen von ausgeglichenerem Klange zur Geltung, wie die des besonnenen und sachkundigen Präfekten Innozenz Lang und der Universitätsprofessoren Hammer, Gerstner und Mumelter. Namentlich der Langsche Entwurf, der das Substrat der Beratungen bildete, war geeignet, wesentliche Fortschritte des Mittelschulwesens anzubahnen

Eine durchgreifende Reorganisation war auch den philosophischen Studien zugedacht, wofür Hammer ein sehr brauchbares Elaborat geliefert hatte. Aber die Studiengesetzgebung kam noch einige Jahre nicht vom Flecke. Ein Erlaß vom 29. April 1802 machte die ehemaligen Studiendirektoren wieder aufleben und eine neue „Disziplinarverfassung" vom 21. Mai 1804 machte u. a. neben guten Geistesanlagen und tadellosen Sitten das zurückgelegte 10. Lebensjahr und eine gut bestandene Prüfung der obersten Hauptschulklasse zur Vorbedingung der Aufnahme ins Gymnasium und legte das Höchstmaß der Schülerzahl auf 80 fest. Den Lehrern wird das Recht eingeräumt, sich auch außerhalb der Schule in die Kenntnis des ganzen Tuns und Lassens ihrer Schüler zu setzen.

Ein Jahr später (16. August 1805) wurde der neue Gymnasiallehrplan sanktioniert, der keineswegs den pädagogischen und staatsmännischen Geist Langs atmete, wiewohl sein Entwurf der Boden gewesen war, in den die auseinandergehenden Anschauungen der Gymnasialreformer einsanken, um immer wieder neu und anders daraus hervorzuwachsen. Dieses mit der größten Rücksicht auf bestehende Einrichtungen entworfene Studiensystem zeigt folgende Grundzüge: die Gymnasien an Orten, wo Lyzeen oder Universitäten bestehen, werden sechsklassig, alle übrigen fünfklassig eingerichtet. Die Einteilung und Stufenfolge der Klassen bleibt die alte, nur die sechsklassigen Anstalten (akademischen Gymnasien) erhalten unten einen Zuwachs der sogenannten Infima oder Parva als Vorbereitung für das Lateinstudium. Der Unterricht soll an sämtlichen Anstalten von Fachlehrern erteilt werden; die wöchentliche Stundenzahl wird für jede Klasse auf 18 beschränkt. Im Mittelpunkte steht das Lateinische; von den übrigen Gegenständen soll jeder Schüler, ohne systematische Vollständigkeit, soviel erlernen, als ihm in Ansehung seines Alters und der Zeit ohne Nachteil für jenes Hauptstudium möglich ist. Von solchen Fächern („Sachgegenständen") wird Naturlehre und Naturgeschichte, Geographie und Weltgeschichte, ebenso Mathematik für alle Schüler ohne Ausnahme obligatorisch erklärt; in den beiden Humanitätsklassen kommt dazu das Griechische, von dem nur Privatisten durch die oberste Studienbehörde losgezählt werden können. In den Gymnasien mit fünfjährigem Lehrkurse müssen notwendig Geographie und Geschichte, Mathematik und Naturgeschichte etwas kürzer gegeben werden. Der physikalische Unterricht, der das Vorhandensein größerer Lehrmittelsammlungen voraussetzt, entfällt an den kleineren Gymnasien. Semestralprüfungen, Prämienbücher und Schulgeld bleiben weiter erhalten; gleichzeitig werden Vorkehrungen getroffen, um die unentbehrlichsten Lehrmittel für den Realienunterricht zu beschaffen. Für den Nachwuchs an praktisch geschulten Lehrern weltlichen Standes suchte man durch Kreierung von je zwei Adjunktenstellen an den akademischen Gymnasien zu sorgen.

Umständliche, aber zum Teil recht brauchbare Instruktionen bieten den wenig vorgebildeten und unvermittelt ins Fachlehrertum hineingeworfenen Lehrkräften die entsprechende Handreichung für den Unterricht.

Disziplinarverfassung, Lehrpläne und Instruktionen wurden im Jahre 1808 zu einer „Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien" verbunden, die gemeiniglich „Gymnasialcodex" genannt wurde und der für die Volksschulen bestimmten „Politischen Schulverfassung" als abschließendes Gesetzbuch des Gymnasialwesens zur Seite treten sollte.

Fast gleichzeitig war die Regelung der philosophischen Studien erfolgt.

Nach dem Hofkanzleidekret vom 9. August 1805 hatten die philosophischen Lehranstalten an den Lyzeen nur den Kreis der notwendigsten Gegenstände in einem zweijährigen Lehrkurse zu umfassen, jene an den Universitäten sollten in einem dreijährigen Kurse Gelegenheit zur vollständigen Ausbildung bieten.

So trägt das Zeitalter nach dem Wiener Frieden, das auch, politisch betrachtet, keine Epoche der Erhebung ist, in seinen Bildungsprinzipien die Kennzeichen einer Abwärtsbewegung an sich. Während in allen Nachbarländern das wissenschaftliche Leben in rüstiger Entwicklung vorwärts schritt, vermochte der großartige Aufschwung der geistigen Welt, der im Worte Friedrich Schlegels: „Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung" ihren etwas paradoxen Ausdruck findet, in den toten, starren Formen der österreichischen Gymnasialorganisation nicht nur nicht die geringste Bewegung hervorzurufen, sondern den Gymnasien u. philosophischen Kursen des jungen Kaiserreiches war noch ein weiter, fast erschreckender Krebsgang vorbehalten. Die alte Lateinschule wollte nicht weichen, sondern zog es vor, sich noch einmal im Geschmacke der ersten Regierungsjahre Maria Theresias umzukleiden.

Es wurde eine ständige Revisionskommission ins Leben gerufen, die den Auftrag erhielt, die Realien möglichst aus den Gymnasien zu entfernen. Am 28. August 1818 verfügte eine kaiserliche Entschließung die Rückkehr zum System der Klassenlehrer.

Am 10. Juli 1819 folgte der neue Lehrplan, der das Schätzbarste der Gymnasialorganisation zergehen und manches Lebenhemmende wieder neu werden ließ.

Erst eine kaiserliche Entschließung vom 13. Mai 1838 verlangt die Prüfung der seit 1819 bestehenden Gymnasialeinrichtung und im Anschlusse daran die Reform der philosophischen Studien.

Unter den Gutachten, die den Provinzialdirektoren der Gymnasien abverlangt worden waren, nimmt jenes des Direktors der Gymnasialstudien in Oberösterreich, Prälaten Michael Arneth von St. Florian, durch treffsichere Beurteilung der Sachlage und eingehende Verbesserungsvorschläge eine hervorragende Stelle ein.

Am 31. Juli 1842 unterbreitete die Studienhofkommission die Anträge des Komitees der kaiserlichen Bestätigung. Darauf erfolgte ein im ganzen ablehnender Bescheid, der aber zu neuen Anträgen aufforderte. Der Ausschuß, dem nun auch der Prager Professor J. A. Zimmermann beitrat, hielt unter eingehender Motivierung einzelner Punkte seine Vorschläge aufrecht, worauf die Studienkommission das Operat im November 1845 neuerdings zur kaiserlichen Sanktion vorlegte. Mittlerweile hatte auch ein zweites, mit der Revision des Lehrplanes der philosophischen Studien betrautes Komitee — Ettinghausen, Hallaschka und Exner gehörten zu dessen ständigen Mitgliedern — die schon im Jahre 1837 gemachten Vorschläge im wesentlichen adoptiert.

Michael Arneth.

Aber auch jetzt konnte man sich nicht zu einer durchgreifenden Reform aufraffen; der „Studienhofkommission" gelang es noch einmal, das alte System gegen den vielfachen Ansturm zu retten. So blieb denn die Reformfrage noch eine Zeitlang in der Schwebe, wenn auch versuchsweise an vier Gymnasien (Wien, Prag, Lemberg, Mailand) die Einführung des verbesserten Lehrplanes auf sechs Jahre gestattet wurde.

Nachdem so über ein halbes Jahrhundert am Baue des mittleren Bildungs-

wesens in Österreich unablässig zu- und umgebaut, auf- und angeschweißt, geflickt und abgetragen worden war, ohne daß die österreichische Mittelschule bei irgend einer ihrer Metamorphosen die Bewunderung der Mitwelt zu erringen vermochte, nachdem zahllose Kommissionen kritisiert und proponiert, revidiert und superrevidiert, getagt und sich immer wieder vertagt hatten, sollte auch für Österreich endlich der Tag heraufkommen, der die lange gebundene Kraft seiner Völker für den Wettbewerb um die höchsten Güter der Menschheit, um Wissenschaft und Schule, entfesselte und unser Vaterland mit den vorgeschrittensten Kulturländern Europas wieder inniger verknüpfte. Der „Völkerfrühling" von 1848 bewährte, wie in anderen Zweigen des öffentlichen Lebens und der Staatseinrichtungen, auch im Unterrichtswesen seine verjüngende Kraft: neue Männer, andere Grundsätze kamen zu Worte; unter dem Sturmeswehen der neuen Zeit stürzte das morsch gewordene Gerüst veralteter Einrichtungen zusammen. Diese Umgestaltung knüpft sich auch für die Mittelschule zunächst an die Schaffung eines selbständigen Ministeriums des öffentlichen Unterrichts als der Zentralstelle für die Agenden des Schulwesens (23. März 1848). Die Studienhofkommission verschwand, wenn sie auch dem Namen nach noch kurze Zeit in den Akten fortlebte, bald vom Schauplatze ihrer wenig segensreichen Tätigkeit und vom 27. März 1848 an vertrat Freiherr v. Sommaruga die Angelegenheiten des Schulwesens im Rate der Krone als neuernannter, volle Verantwortung tragender Unterrichtsminister.

Und gleich zeigte es sich, daß die Arbeiten der Revisionskommissionen der letzten Jahre nicht vergeblich gewesen waren. Bereits am 18. Juli 1848 wurde der bekannte (gewöhnlich Feuchtersleben zugeschriebene, tatsächlich aber von Exner stammende) „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens" (s. o. S. 162) in 100 Paragraphen der Öffentlichkeit übergeben, ein voll ausgereiftes legislatorisches Programm, das „die Ansichten des Ministeriums dem öffentlichen Urteile zur Prüfung darlegte" und für das kommende Ministerium Doblhoff die Grundlage schuf, „den begonnenen Bauplan im Sinne der öffentlichen Meinung und eigenen Überzeugung zu vollenden und an die Ausführung zu schreiten".

Provisorische Anordnungen verfügten die Verschmelzung des ersten Jahrganges der philosophischen Obligatstudien mit dem Gymnasium, die Einführung des Unterrichts in der deutschen Sprache und Naturgeschichte in der ersten Lyzealklasse, die Pflege der Landessprachen im Sinne der Nationalbildung, der alten Sprachen, den Übergang vom Klassenlehrer- zum Fachlehrersystem, eine liberalere Einrichtung des Prüfungswesens. Mit Erlaß vom 20. September 1848 wurde an den in geistlichen Händen befindlichen Anstalten die willkürliche Besetzung der Lehrerstellen durch die Ordensvorsteher abgestellt.

Gleichzeitig mit der Publikation des „Entwurfes" legte Unterrichtsminister Baron Sommaruga sein Amt nieder, das nun in rascher Folge durch mehrere Hände ging. Zuerst führte der feinfühlige, aber etwas ängstliche Seelendiätetiker Freiherr von Feuchtersleben, dann, mit kräftiger Hand eingreifend, Freiherr von Helfert provisorisch die Geschäfte. Aber weder diese Männer noch Exner, der als Ministerialrat nach Wien berufen worden war, konnten sich entschließen, das Ministerium zu übernehmen. Die Persönlichkeit, welche mit politischer Gewandtheit und hohem Flug der Gedanken das nötige Vertrauen in die neuen Ideen verband und daher berufen schien, die großen Schwierigkeiten zu besiegen, die sich dem Reformwerk entgegenstellten, war der Graf Leo Thun, der mit allerhöchster Entschließung vom 28. Juli 1849 zum Minister für Kultus und Unterricht ernannt wurde.

Aber die Zwischenzeit war nicht ohne Förderung der Sache verstrichen: die interimistische Regierung arbeitete, nachdem die Stimmung eine beruhigtere und für eine Tätigkeit, die Bleibendes schaffen sollte, günstigere geworden war, der großen und durchgreifenden Erneuerung des mittleren Unterrichtswesens rüstig vor. Eine ihrer glücklichsten Taten war die Gewinnung des Professors Hermann Bonitz (s. d. Art.) eines Mannes, den sein scharfer Blick, seine Lehrerfahrung und sein organisatorisches Genie als geeignetsten Mitarbeiter am Reorganisationswerke und zugleich als den gewandtesten Vermittler zwischen Unterrichtsverwaltung und Lehrerwelt erscheinen

ließen. Seine Berufung als Professor der klassischen Philologie an der Universität Wien erfolgte mit kaiserlicher Entschließung vom 6. Februar 1849. Die aus der Leidensgeschichte der österreichischen Unterrichtsreformen geschöpfte Lehre nutzend, daß man das Eisen schmieden müsse, wenn es heiß ist, entschlossen sich Bonitz u. Exner, mit einer bis dahin ungekannten Raschheit eine vollendete Tatsache zu schaffen. Unter Beiziehung erfahrener Schulmänner wurde in wenigen Monaten die „Magna charta der



Leo Graf von Thun.

österreichischen Mittelschulen" (v. Hartel), der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich" verfaßt und mit kaiserlicher Genehmigung vom 16. September 1849 durch den Grafen Thun veröffentlicht, ein unvergängliches Werk der österreichischen Schulgesetzgebung, das die bewundernden Blicke aller gebildeten Nationen auf sich zog und die Grundlage schuf, die, den Anstürmen von zwei Menschenaltern siegreich trotzend, nicht nur heute noch im wesentlichen unverändert fortbesteht, sondern, da sie die Keime lebensvoller Fortentwicklung in sich trägt, auch die Gewähr dauernden Bestandes bietet.

Von demselben großen Zuge der Unterrichtsverwaltung zeugten die trefflichen, auf Herbartschem Boden stehenden und das ganze Gebiet der Gymnasialpädagogik erschöpfenden Instruktionen, die dem Organisationsentwurfe mitgegeben wurden.

Die Fülle administrativer Arbeit, die die Verwirklichung der Reform im Gefolge hatte, war ungeheuer; aber die Unterrichtspolitik des Ministeriums Thun zeigte sich ihrer Pflicht gewachsen. Schon im Jahre 1850 verschmolzen die philosophischen Obligatkurse an Universitäten, Lyzeen und philosophischen Lehranstalten vollständig mit den Gymnasien. An der Wiener Universität wurde ein philologisches Seminar gegründet (1850), das bald zu einem philologisch-historischen erweitert wurde, desgleichen mit namhaftem Aufwand ein physikalisches Institut für Lehramtskandidaten ins Leben gerufen (1850). Ähnliche Pflanzschulen für künftige Mittelschullehrer entstanden zu Prag, Krakau, Lemberg, Padua und Pavia, etwas später auch in Innsbruck und Graz. Die Lehramts-Prüfungskommissionen entfalteten bald eine rege Tätigkeit. Eine neu ins Leben getretene „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" (1850) übernahm in geschickter Weise die Verteidigung der neuen Organisation. Die Schulliteratur gewann zusehends an Umfang und Tiefe. Endlich wurde auch die zur Förderung der Mittelschulreform unentbehrliche Schulstatistik zielbewußt in Angriff genommen.

Im Jahre 1857 wurde, als der Termin herannahte, für den die Definitiverklärung des „Organisationsentwurfes" anberaumt war (1858), vom Ministerium ein Entwurf zu einer umfassenden Rückbildung in der Richtung auf die alte Lateinschule ausgearbeitet und über Anregung des Schulrates für die Gymnasien Niederösterreichs, Enk von der Burg, in der Gymnasial-Zeitschrift zur Diskussion gestellt. Auf Grund dieser Modifikationsanträge sollten dem Latein im Untergymnasium acht Stunden zugelegt, hingegen dem Griechischen zwei, dem Deutschen eine, den Naturwissenschaften fünf Stunden entzogen werden; Naturgeschichte und Naturlehre werden ins Obergymnasium verwiesen und die geometrische Anschauungslehre (in Auswahl) auf die vierte Klasse eingeschränkt. Der Stundenzuwachs für die Naturwissenschaften im Obergymnasium ist wieder auf Kosten der griechischen Sprache zu beschaffen.

Die Fachmänner, die sich über die geplanten Änderungen der Lehrverfassung äußerten, stimmten fast ausnahmslos darin überein, daß diese Modifikationsvorschläge nichts anderes als einen vollen Umsturz des reorganisierten Lehrsystems bedeuteten, und protestierten aufs nachdrücklichste gegen eine Restauration im Sinne des vormaligen Studiensystems. Auch die Universitäten und die politische Tagespresse freiheitlicher Richtung sprachen sich gegen jede Änderung aus. In ebenso entschiedener und würdiger als glänzender Abwehr verteidigte auch Bonitz sein und Exners Werk gegen alle Angriffe. Der Klarheit und Kraft seiner Gründe fehlte nicht der Erfolg: die Modifikationsanträge waren bereits abgetan, als der zu Wien tagende Kongreß deutscher Philologen und Schulmänner (25. bis 28. September 1858) sein Gewicht zu Gunsten der bestehenden Organisation in die Wagschale legte und der Zuversicht der österreichischen Unterrichtsverwaltung, daß ihre Mittelschule durchaus zeitgerechte Formen aufweise, neue Nahrung zuführte. Von der Durchführung der vorgeschlagenen Änderungen wurde abgesehen, ja nicht einmal die Kommission zur Prüfung und eventuellen Revision des Lehrplanes auf Grund der gemachten Erfahrungen, welche durch die kaiserliche Sanktionsverordnung vom 9. Dezember 1854 in Aussicht genommen war, trat zusammen.

Eine Verordnung vom 20. Juli 1859 gab die im Jahre 1854 ausgesprochene, im Organisationsentwurfe aber nicht vorgezeichnete Regel, der zufolge die Unterrichtssprache in den höheren Klassen überall vorherrschend die deutsche sein soll, für alle nicht aus dem Staatsschatze dotierten Gymnasien wieder auf.

Ganz neue Verhältnisse schuf das Jahr 1860 im mittleren Schulwesen der österreichischen Länder. Die Wendung, die die Dinge seit dem Oktoberdiplom in Österreich genommen hatten, teilte sich in ihren Wirkungen auch dem Schulwesen, insbesondere dem Gymnasialwesen, mit. Der unheilvolle politische Parteikampf wurde nun auch unmittelbar auf den Boden der Schule verpflanzt. Nicht zu reden davon, daß in Ungarn das deutsche Lehrsystem samt den deutschen Lehrern tumultuarisch beseitigt wurde: auch in den deutsch-slawischen Kronländern fand der Geist des nationalen Separatismus allerwärts Eingang. Einseitig sprachliche Tendenzen wurden immer unverhüllter hervorgekehrt. Schon die erste Session der Reichsvertretung brachte die von Franz Čupr vertretenen nationalen Aspirationen, die, in dem Antrage auf „Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen" gipfelnd, die Einheit der Bildung in dem vielsprachigen Österreich arg gefährdeten. Dank der gründlichen und scharfen Widerlegung durch Bonitz, Hochegger und den in Wien entstandenen Verein „Mittelschule" verrannen diese auf eine Umgestaltung der Untergymnasien in Bürgerschulen mit Klassenlehrersystem, Zurückdrängung der klassischen Sprachen und Ersatz durch die Landessprachen und das Zeichnen, Verwandlung der Obergymnasien in wissenschaftliche Lyzeen, Abschaffung der Maturitätsprüfung u. s. w. abzielenden Anträge glücklicherweise im Sande.

Die in den ersten Sechzigerjahren geführten, sehr eingehenden Debatten der genannten freien Vereinigung der Gymnasial- und Realschullehrer Wiens zeigen, daß sich auch die Fachmänner bezüglich der Schwächen des Lehrplanes keiner Täuschung hingaben, wie anderseits auch auf Seite der Regierung der ernstliche Wille vorhanden war, berechtigten Wünschen Gehör zu schenken. Die Stimmen mehrten sich, die einem Näherrücken der beiden Gattungen höherer Bildungsanstalten das Wort redeten. Als Frucht dieser Einigung sind die seit 1862 neu auftauchenden Realgymnasien (s. d. Art. Realgymnasium) anzusehen, Anstalten, die die Bestimmung hatten, für Obergymnasium und Oberrealschule gleichmäßig vorzubereiten und darum eine von den reinen Gymnasien etwas abweichende Einrichtung erhielten. Der Unterrichtsrat, in dem Bonitz und Hochegger die Stimmführer waren, sprach sich bei Beurteilung des Lehrplanes der im Jahre 1864 ins Leben gerufenen zwei Wiener Kommunal-Realgymnasien dahin aus, daß „die geringfügigen im bestehenden Lehrplane der Gymnasien beantragten Änderungen . . . der Weiterentwicklung der übrigen Gymnasien keinerlei Eintrag tun."

Wiederholten Anregungen des Abgeordnetenhauses Rechnung tragend, genehmigte eine kaiserliche Entschließung vom 21. Februar 1863 eine Erhöhung des

Schulgeldes um 50% mit der Bestimmung, die materielle Lage des Lehrstandes an den Staats- und Fondsgymnasien zu verbessern (Schulgeldtantième für die Direktoren und rangsältesten Lehrer), und durch eine Verordnung aus dem Jahre 1866 wurde den stabil angestellten Gymnasiallehrern der schon früher üblich gewesene Professortitel auch amtlich zuerkannt.

Die Jahre von 1860 bis 1867 stehen unter dem Zeichen der nationalen Agitation und des immer zuversichtlicheren Geltendmachens der Ansprüche der nichtdeutschen Stämme auf „die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule". Schon im Jahre 1861 schlug Helfert in einer vielbemerkten Schrift zur Lösung des sprachlichen Problems der Monarchie die Einführung der Mehrsprachigkeit an den höheren Schulen (Gymnasien und Universitäten) vor und tatsächlich wurden in den darauf folgenden Jahren der Regierung viele Konzessionen in Hinsicht auf die Unterrichtssprache der Mittelschulen abgenötigt, deren für den Lehrbetrieb oft schädliche Folgen nur schwer wettgemacht werden konnten. In zahlreichen Anstalten im Norden und Süden Österreichs wurde der sogenannte utraquistische Unterricht, d. h. die wechselweise Verwendung zweier Unterrichtssprachen in derselben Klasse oder Scheidung von Parallelklassen nach der Unterrichtssprache, eingeführt, indem man, der Suggestion und Diffusion der nationalen Regungen nachgebend, nicht so sehr auf die Zwecke des Unterrichts als auf das Mischungsverhältnis der Bevölkerung zu sehen sich gewöhnt hatte. Dies führte nicht nur zur Errichtung von tschechischen, polnischen, ruthenischen, serbischen, kroatischen und italienischen Mittelschulen, sondern auch in Städten, deren Bevölkerung überwiegend oder rein deutsch war, hielt das Slawische in irgend einer Form seinen siegreichen Einzug. So war nun 1866 das Deutsche nur noch in acht Gymnasien Böhmens, in Mähren an fünf, in Schlesien an zwei Gymnasien, in Galizien an einer einzigen Anstalt die ausschließliche Unterrichtssprache.

Durch die Staatsgrundgesetze vom 21. Dezember 1867 wurde der Unterricht an den Mittelschulen einerseits von der Oberaufsicht der Kirchenbehörden befreit, anderseits der in der Übergangsperiode immer rückhaltsloser hervorgetretenen Zurückdrängung des deutschen Kulturelements dadurch eine Schranke gezogen, daß die Gymnasial-Schulgesetzgebung dem Reiche vorbehalten wurde. Die Realschulen blieben der Landesgesetzgebung überlassen, „damit deren Einrichtungen sich den Bedürfnissen der einzelnen Länder anpassen können."

Einen Akt von großer Bedeutung für die Fortentwicklung des Mittelschulwesens brachte das Jahr 1870. Durch das Gesetz vom 9. April d. J. wurden die Gehalte des Lehrpersonals an den Staatsanstalten und dessen Pensionsbehandlung geregelt.

Gleichzeitig wurde die Reziprozität in der Behandlung der Lehrer an Staats-, Landes- und Kommunalanstalten in vollständiger Weise geschaffen und der Entfall der bisher üblichen Schülerhonorare für den Unterricht in den Freifächern angeordnet.

War durch das Grundgesetz über die Reichsvertretung auch die Einrichtung von 1849, die durch den nationalen Ansturm in ihrer Lebenskraft schwer bedroht gewesen war, der Hauptsache nach gerettet, so empfand die Regierung doch das Bedürfnis, das erprobte Lehrsystem einerseits zeitgemäß fortzubilden, anderseits ihm in allen seinen Teilen volle Geltung zu verschaffen. Um das Urteil der Lehrerwelt über die Ersprießlichkeit des bestehenden Lehrplanes, bezw. die Notwendigkeit etwaiger Änderungen, festzustellen, wurde mit Erlaß vom 3. Juli 1870 eine „Enquête über die Reform des Gymnasialunterrichts" einberufen. Am 26. September 1870 wurden die Verhandlungen dieser Enquêtekommission, die aus Vertrauensmännern der Landesschulräte und Delegierten des Ministeriums bestand, eröffnet; die vom Ministerium zur Erörterung gestellten meritorischen Fragen betrafen die Errichtung und den Fortbestand der Vorbereitungsklassen an den Gymnasien, die Einbeziehung des Freihandzeichnens als Pflichtgegenstands am Untergymnasium, die Anordnung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes in den Unterklassen, die Einbürgerung des Unterrichts aus der allgemeinen Naturkunde in den Oberklassen, die Einfügung des Unterrichts aus den modernen Kultursprachen in den obligaten Lehrgang der Gymnasien, den Religionsunterricht in den oberen Klassen, die Ma-

turitätsprüfung, die Gliederung des Gymnasiums in eine Unter- und Oberstufe und die äußerliche Kennzeichnung des Verhältnisses von Ober- und Unterklassen.

Die Kommission sprach sich in ihrer Gesamtheit gegen jede grundstürzende oder auch nur tiefer einschneidende Veränderung aus; im besonderen wurde die Verstärkung des altsprachlichen Unterrichts auf Kosten des naturwissenschaftlichen und die Einführung eines obligaten Unterrichts in den modernen Kultursprachen abgelehnt und einer Vermehrung der Lehrstunden für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, sowie der Einführung des obligaten Zeichenunterrichts am Untergymnasium und des Turnunterrichts am ganzen Gymnasium das Wort geredet. In bezug auf das deutsche Sprachfach wurde zugestanden, daß ein einheitliches Lehrziel in diesem Gegenstand unter den obwaltenden sprachlichen Verhältnissen des Kaiserstaates unmöglich sei.

Auf administrativem Wege wurde in den nächsten Jahren schon mancher von den Wünschen der Enquêtekommission zur Durchführung gebracht: es wurde die Abhaltung der Klassenkonferenzen neuerdings eingeschärft, die Dispens vom Griechischen in der III. und IV. Klasse für angehende Pharmazeuten als unzulässig erklärt, der geographisch-historische Unterricht im Sinne des Organisationsentwurfes neu geregelt, eine Einschränkung des Unterrichts in der Kirchengeschichte zugelassen, dem eingerissenen Übermaße der Bewilligung von Wiederholungsprüfungen ein Halt geboten, die Verhältnisse der Privatanstalten einer strengen Überwachung unterzogen u. s. w.

Und um nicht beim inneren Schulbetrieb stehen zu bleiben: es wurden die durch die interkonfessionellen Gesetze und das Reichsvolksschulgesetz notwendig gewordenen Abänderungen in den Bestimmungen über die gottesdienstlichen Übungen getroffen, Lehrbefähigungsprüfungen auch für die Freifächer eingeführt, die Bedingungen für die Aufnahme in die unterste Gymnasialklasse normiert und Schritte getan, um dem obligaten Unterricht aus dem Deutschen wieder ein größeres Verbreitungsgebiet zu schaffen.

Mit dem Erlasse vom 1. August 1870 schritt die Unterrichtsverwaltung an die Laisierung einer großen Zahl von Ordensgymnasien, die unter ihren Lehrern nur einen ganz geringen Bruchteil nach dem neuen System befähigter Lehrkräfte aufweisen konnten. Nebenher ging eine außerordentlich rege Tätigkeit für Neugründungen.

Rasch wurzelten in der Gunst der Bevölkerung insbesondere die Realgymnasien (s. d. Art. Realgymnasium); nicht nur viele



Karl Stremayr.

Gemeinden bewarben sich um solche Anstalten, sondern selbst bestehende Untergymnasien und Unterrealschulen wurden in Realgymnasien umgebildet.

Im Jahrzehnt des Unterrichtsministeriums Stremayr (mit geringen Unterbrechungen vom Februar 1870 bis Februar 1880) war das mittlere Schulwesen mehr als andere Verwaltungszweige den Strömungen des Tages und dem Getriebe der Parteien entrückt, unter dem Schutze einer einsichtsvollen und dem Fortschritte huldigenden Regierung blieben der Mittelschule die Bedingungen ruhiger Arbeit und naturgemäßer Fortentwicklung gewahrt. Mit besonderem Eifer wurde die Verbesserung der Schullokalitäten und die Vermehrung der Lehrmittelsammlungen im Auge behalten. Die Bautätigkeit für Mittelschul-

zwecke, welche in den Siebzigerjahren von Seite der Unterrichtsverwaltung, der Landesvertretungen und Gemeinden entfaltet wurde, findet ihre Spiegelung nur in der eifervollen Willigkeit, mit der Österreich in dieser Zeit für Volksschulbauten sorgte. Auch das Schülerunterstützungswesen, namentlich das Institut der sogenannten „Schülerladen“, erfuhr nachhaltige Förderung.

Das Reichsgesetz vom 15. April 1873 regelte die Aktivitätsbezüge des Lehrpersonales an den Staatsmittelschulen und brachte die für Staatsbeamte festgesetzten Rangsklassen auch für die Professoren der Mittelschulen in Anwendung. Die Direktoren der Staatsmittelschulen und Lehrerbildungsanstalten wurden in die VII., die Professoren in die IX. Rangsklasse versetzt; zugleich wurde bestimmt, daß letztere nach 15 Dienstjahren auf Grund einer besonders anzuerkennenden Dienstleistung in die VIII. Rangsklasse versetzt werden können.

Auch die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen blieb nicht bei den alten Formen stehen. Jahre lang hatte das Ministerium den Gegenstand durch Spezialkommissionen beraten lassen und den Stimmen der Prüfungskommissionen wie den Voten der Innsbrucker Philologenversammlung (1874) und der Pädagogischen Konferenz in Bonn (1876) ein williges Ohr geliehen. Die Ministerialverordnung vom 21. November 1876 brachte schließlich die gedeihliche Regelung dieser Angelegenheit.

Eine wichtige Maßregel jener Verwaltungsperiode war die im Jahre 1878 verfügte Auflösung der Realgymnasien, gegen die sich schon in den ersten Siebzigerjahren in der Schul- und Gelehrtenwelt eine sehr temperamentvolle Opposition erhoben hatte (s. d. Art. Realgymnasium). Diese Zwitteranstalten wurden meist in reine Gymnasien umgewandelt.

Ein Gegenstand besonderer Fürsorge waren in diesem Zeitraume die Staatsgewerbeschulen, deren Organisation jetzt einen einheitlichen Ausbau erfuhr. Von 1872 bis 1874 hat sich die Zahl der gewerblichen Fachschulen in Österreich von 11 auf 82 erhöht. Auch das Handelsschulwesen und der landwirtschaftliche Unterricht waren in den letzten 30 Jahren wiederholt der Gegenstand organisatorischer Maßnahmen.

In den Achtziger- und Neunzigerjahren sehen wir das österreichische Mittelschulwesen intensiv und extensiv im Ausbaue fortschreiten. Auf der ganzen Linie ist ein frischer, belebender Zug zu verspüren. In Würdigung berechtigter, namentlich hygienischer Forderungen sowie des Standes der Wissenschaft werden die Lehrpläne und die zugehörigen Instruktionen immer wieder revidiert und alles entbehrlich scheinende Detail aus dem Lehrstoff ausgeschieden.

Für die Zwecke dieses Rückblickes mag es genügen, aus der Fülle der Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung, die darauf abzielten, den Unterrichtsbetrieb auf eine höhere Stufe zu bringen, herausgewachsene Übelstände zu beheben, das Band zwischen Schülern und Schule enger zu knüpfen, das körperliche Wohl der Jugend und die materielle Lage der Lehrer zu fördern, nur das Wichtigste, und zwar möglichst nach der Abfolge der Zeit, hervorzuheben.

Durch den Ministerialerlaß vom 17. Mai 1880 wurde die Prüfungsvorschrift vom Jahre 1856 in einigen Punkten abgeändert und eine Verordnung vom 29. Jänner 1881 regelte die Lehrbefähigungsprüfung der Kandidaten für das Lehramt des Freihandzeichnens an Mittelschulen. Eine ganz neue Prüfungsvorschrift für Kandidaten des Gymnasial- und Realschullehramtes wurde durch die Verordnung vom 7. Februar 1884 publiziert.

Um der Überladung des Lehrplanes von 1849 abzuhelfen und ein Zurückbleiben der wirklichen Leistungen hinter den Forderungen der Lehr- und Prüfungsordnung hintanzuhalten, wurde mit Erlaß vom 24. Mai 1884 ein neuer Lehrplan für die Gymnasien erlassen, mit dem gleichzeitig „Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien in Österreich“ hinausgegeben wurden. Die klassische Lektüre erfährt bedeutende Abstriche, die schriftlichen Aufgaben werden eingeschränkt; im Deutschen wird das Mittelhochdeutsche aufgegeben, da bei der dafür zu Gebote stehenden Zeit genügende Erfolge kaum zu erwarten seien. Auch das mathematische Pensum wird etwas entlastet.

Ein Erlaß vom 27. Mai 1884 verfügte einige Abänderungen bezüglich des Vorganges und der Forderungen bei den Aufnahmsprüfungen für die I. Klasse der Mittelschulen.

Als Anhang zu den „Instruktionen“ erschienen 1885 „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich“ (in 2. Auflage 1896).

Bezüglich der Führung der Schülerbibliotheken an den Mittelschulen wurden durch eine Verordnung vom 2. April 1887 Weisungen ausgegeben. Nach denselben ist der Individualität der Schüler, den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen, ferner dem Zwecke des Unterrichts entsprechende Rücksicht zu tragen; bei den Schülern des Obergymnasiums soll insbesondere das Interesse für ein Fachstudium geweckt und belebt werden. In den Erlässen vom 2. Mai 1887 und vom 1. Juli 1887 wurden eine Reihe von Erleichterungen für den Unterricht in den klassischen Sprachen getroffen. Einen ähnlichen Zweck verfolgte die Ministerialverordnung vom 14. Jänner 1890, mit welcher der Lehrplan der deutschen Sprache als Unterrichtssprache namentlich in seinem lautphysiologischen und sprachphilosophischen Teile erheblich vereinfacht wurde.

Rüstig schritt man in der Begünstigung der Leibeszucht in den letzten Jahren vorwärts. In dieser Beziehung ist dem Unterrichtsministerium Gautsch durch mehrere bedeutsame Enunziationen ein ehrenvolles Andenken für alle Zeiten gesichert. So erfährt zunächst die Frage der körperlichen Ausbildung der Schuljugend eine sehr wirksame Förderung durch einen Erlaß vom 15. September 1890. Es sollen die nötigen Vorkehrungen getroffen werden, damit die Schüler durch möglichst häufige Benützung von Bädern und Schwimmanstalten, durch Schlittschuhlaufen auf geeigneten Eisbahnen, durch Veranstaltung von Bewegungsspielen u. s. w. in die Lage kommen, ihren Körper zu kräftigen und sich für ihre geistige Arbeit zu ertüchtigen.

Eine Abänderung der Lehrpläne und Instruktionen für den Unterricht im Freihandzeichnen wurde durch die Verordnung vom 17. Juni 1891 verfügt.

In einem längeren Erlasse vom 30. September 1891 bekennt die Unterrichtsverwaltung, daß tatsächlich an vielen Gymnasien selbst das 1884 festgelegte Maß von Lektüre nicht erreicht werden könne. Zur Abstellung dieses Zustands werden neue Grundsätze und Weisungen behufs Förderung des altklassischen Unterrichts bekannt gegeben.

Der Erlaß wehrt, wie ein Erlaß vom 24. Mai 1892, mißverständliche Auffassungen über die Absichten der „Instruktionen“ mit ziemlicher Schärfe ab. Die Instruktionen beabsichtigten nicht, den Vorgang beim Unterricht auf allen Punkten in feste, unabänderliche Regeln zu zwängen und die freie didaktische Bewegung denkender Lehrer zu hemmen. Diese Fingerzeige der



Freih. v. Gautsch.

Unterrichtsverwaltung wollen „mehr raten als anordnen und, ohne die Selbständigkeit der Lehrer einzuengen, an bewährten Beispielen die Ziele des Unterrichts deutlicher zeigen“ (s. auch den Art. Instruktionen). Der letztgenannte Erlaß bedeutet übrigens eine förmliche Lehrplanreform für den Unterricht in Geographie und Geschichte, Mathematik, Physik und Naturgeschichte am Untergymnasium; die Grundgedanken, wie sie in der den Lehrplan begleitenden Instruktion zum Ausdrucke kommen, schließen in mehr als einer Hinsicht eine Erneuerung des erzieherischen Geistes der Schöpfer des Organisationsentwurfes ein. Durch die Neueinführung des Realienunterrichts, heißt es darin, sei der Fachunterricht

notwendig geworden, wodurch es nicht mehr möglich ist, den Unterricht in einer Klasse in die Hand eines Lehrers zu legen, der leicht die einzelnen Fächer in Einklang bringen, sich in die Eigenart der Zöglinge einleben, dieselben an sich gewöhnen und durch die Kraft seiner Persönlichkeit zu lenken vermag. Es wird auch vom Besuche des Untergymnasiums für solche Schüler, welche einen praktischen Beruf ergreifen wollen, abgeraten und auf die reiche Zahl anderweitiger, diesen Zweck verfolgender Schulen hingewiesen. Für die Unterstufe des Gymnasiums wird nun eine weniger umfassende, aber mehr elementare Behandlung der genannten Lehrfächer, eine geringere Menge unentbehrlicher Kenntnisse, dafür aber eine tüchtige Schulung der Sinne und des Verstandes, eine frische Aufnahmsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit als erstrebenswert hingestellt. Die neuen Bestimmungen hätten zur Voraussetzung, daß die humane Bildung und Selbstbeherrschung der Lehrer ihre wissenschaftliche und erziehliche Tätigkeit in der Schule bestimme und durchdringe.

Im Jahre 1893 wurden für Historiker und Philologen Reisestipendien zur Ermöglichung eines längeren Aufenthalts in Italien und Griechenland kreiert.

Bemerkenswerte Normen bezüglich der einheitlichen Durchführung der Maturitätsprüfung an den Gymnasien enthält ein Erlaß vom 3. Februar 1895. Ins Gebiet der Gesundheitspflege weist wieder ein Erlaß vom 12. März 1895, der die Direktionen dazu verhält, ihre stete Aufmerksamkeit insbesondere auf entsprechende Beleuchtung, Temperatur, Heizung, Lufterneuerung, Körperhaltung der Schüler, Einrichtung des Klassenzimmers, Reinhaltung der Schulgebäude, etwaige Defekte des Gehörs und Sehvermögens der Schüler zu richten, und auch verschiedene Fragen der Unterrichtshygiene streift.

Über die Zulassung weiblicher Personen zur Maturitätsprüfung an den Gymnasien wurde durch die Verordnung vom 9. März 1896 die bindende Norm aufgestellt.

Im Jahre 1896 wurde durch Verleihung von Stipendien zum erstenmal auch mehreren Lehrern der naturwissenschaftlichen Fächer an den Mittelschulen Gelegenheit gegeben, durch Studienreisen während der Hauptferien ihre Kenntnisse und Anschauungen zu erweitern und das Verständnis für wissenschaftliche Forschung zu vertiefen.

Ein Erlaß vom 30. Dezember 1896, der sich mit den Lehrerbibliotheken der Mittelschulen beschäftigte, regte die Bildung von Gruppenverbänden unter den Mittelschulen desselben Landes, bezw. Bezirkes oder derselben Stadt, zum Zwecke eines regelmäßigen Austausches von Fachzeitschriften an.

Der Frage des häuslichen Pflege- und Unterkunftswesens der Mittelschüler trat die Unterrichtsverwaltung mit dem Erlasse vom 22. Jänner 1897 näher und ordnete in dieser Richtung Erhebungen an. Nach einem weiteren Erlasse vom 17. Dezember 1897 hatten die Lehrkörper der Mittelschulen eine „Belehrung für Kost- und Quartiergeber“ zu verfassen, in welcher Aufklärungen und Winke in gesundheitlicher und sanitär-erziehlicher Richtung gegeben werden sollten.

Durch die Verordnung vom 12. Februar 1897 wurde ein neuer Lehrplan nebst einer Instruktion für den Unterricht im Turnen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen festgelegt, der nicht geringe Anforderungen stellt und in einer Anmerkung zum „Ziele“ durchblicken läßt, daß es die Absicht der Unterrichtsverwaltung ist, in nicht allzu ferner Zeit den Unterricht im Turnen an sämtlichen Mittelschulen obligatorisch einzuführen.

Mit dem Studienjahre 1897/98 trat die durch Ministerialverordnung vom 30. August 1897 kundgemachte neue Vorschrift über die Prüfung der Kandidaten des Lehramtes an Gymnasien und Realschulen in Wirksamkeit. Nach dieser Prüfungsvorschrift haben die Kandidaten gegen Wegfall der bisherigen pädagogisch-didaktischen Hausarbeit die während ihrer Studien erlangte allgemeine philosophische und pädagogische Bildung durch besondere, zu diesem Zwecke abzulegende Prüfungen (Kolloquien) darzutun, die jedoch durch den Nachweis über eine entsprechende Teilnahme an seminaristischen Übungen ersetzt werden können.

Der Ministerialerlaß vom 21. Juli 1898 schärft im Sinne der „Weisungen“ neuerdings ein, daß von der Bewilligung von Wiederholungsprüfungen an allen Anstalten

ein sparsamer Gebrauch zu machen und bei den Prüfungen selbst mit aller Strenge und Gründlichkeit vorzugehen ist. Diese Mahnung wird in einem Erlasse vom 11. November 1901 neuerdings in Erinnerung gebracht. Mit allem Ernste sind nach dem letzteren Erlasse auch die Aufnahmsprüfungen zum Eintritte in die I. Klasse einer Mittelschule vorzunehmen, „damit die Unreifen mit Sicherheit herausgefunden und von allem Anfang an von der Mittelschule ferngehalten werden.“

Zu den verdienstlichsten Akten der österreichischen Gesetzgebung muß man das im November 1896 im Abgeordnetenhause durchberatene, mit allerhöchster Entschließung vom 19. September 1898 sanktionierte und mit 1. Oktober 1898 in Wirksamkeit getretene Gesetz über die Gehaltsbezüge der Professoren an den vom Staate erhaltenen Mittelschulen (s. Gehaltsbezüge des Lehrpersonals) rechnen, das nach allgemeiner Auffassung für den Mittelschullehrstand, dem durch die historische Entwicklung dieses Verwaltungszweiges manches Unrecht geschehen war, die lang ersehnte Wendung ins Bessere brachte.

Durch Erlaß vom 8. Juni 1899 wurde auch den Lehrern der Religion und philosophischen Propädeutik Sitz und Stimme bei der Maturitätsprüfung eingeräumt. Beim Religionslehrer hat das Recht der Abstimmung über die allgemeine Reife sich nur auf die Prüflinge seines Bekenntnisses zu erstrecken.

Berechtigter Befriedigung und Zustimmung begegnete in Fachkreisen der Ministerialerlaß vom 8. Juni 1899, womit ein neuer Lehrplan für Mathematik und Physik am Obergymnasium herausgegeben wurde, dessen leitender Grundsatz lautete: Vereinfachung in quantitativer und qualitativer Beziehung unter Festhaltung des Wesentlichen und ohne Beeinträchtigung des Gesamtlehrzieles. Gleichzeitig wurde die Revision der Instruktion für diese Lehrfächer im Anschlusse an den neuen Lehrplan veranlaßt. Mit Erlaß vom 3. November 1899 wurde eine neue Instruktion für die k. k. Landesschulinspektoren erlassen.

Die zahlreichen Abänderungen des Lehrplanes, von denen im vorhergehenden die Rede war, erheischten eine neue Ausgabe des ganzen Lehrplanes und der Instruktionen, die durch Minister v. Hartel zufolge Erlasses vom 23. Februar 1900 erfolgte. In der neuen Auflage wird den in der Unterrichtspraxis gewonnenen Erfahrungen und den Fortschritten der wissenschaftlichen Didaktik in besonnener Weise Rechnung getragen und der Gefahr einer Erstarrung des Schulsystems durch ein reichliches Ausmaß von Bewegungs- und Versuchsfreiheit glücklich vorgebeugt. Durch denselben Erlaß wurde auch die Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes in den Oberklassen abgeändert.



Wilhelm Ritter von Hartel.

Die Abhaltung von populär-wissenschaftlichen Vorträgen von Seite der Mittelschulen über pädagogische, hygienische und sonstige spezialwissenschaftliche Fragen für Eltern, Schüler und weitere Hörerkreise wird in einem Erlasse vom 10. Mai 1901 gebilligt. Ein Zwang soll jedoch in dieser Hinsicht auf die Lehrkörper nicht geübt werden, „da nur eine aus eigenem Antriebe übernommene derartige Aufgabe nach Inhalt und Form richtig und wirksam gelöst werden kann“.

Ministerialverordnungen vom 24. Februar 1902 und 12. Mai 1902 betrafen die Einführung der neuen deutschen Orthographie und die Stabilität wiederholt durchgesehener Lehr- und Lesebücher, bezw. die Herstellung und Herausgabe neuer

Auflagen solcher Lehrtexte. Den Unterricht in der tschechischen Rechtschreibung regelte ein Erlaß vom 28. Mai 1903. Mit Erlaß vom 30. Mai 1902 wurde eine Instruktion für den Unterricht in der zweiten Landessprache hinausgegeben, die allgemeine, der neueren Didaktik entsprechende und durch die pädagogische Erfahrung erprobte Grundsätze behufs Erzielung eines einheitlichen Vorganges festsetzt.

Von höchster Bedeutung und ein sprechender Beweis dafür, welche ernste Aufmerksamkeit und Pflege die Unterrichtsverwaltung der gesundheitlichen Behütung und der körperlichen Erziehung der Mittelschuljugend zuwendet, sind die Verordnungen vom 21. August 1903, vom 24. Februar 1904 und vom 10. Oktober 1905, betreffend die Regelung der Unterrichtszeit, die Förderung der körperlichen Übungen und die Entlastung des Schulpackes der Mittelschüler. Die Impulse, die die Unterrichtsverwaltung in dieser Richtung zu geben nicht müde wird, gehören zu den erfreulichsten reformatorischen Versuchen der jüngsten Tage.

In eben dieses Sachgebiet schlägt ein Ministerialerlaß vom 5. September 1905 ein, der die Kandidaten des Mittelschullehramtes nachdrücklich auf die an den medizinischen Fakultäten (seit 1896) abgehaltenen Vorlesungen über Schulhygiene aufmerksam macht und es als wünschenswert bezeichnet, daß in die Programme der Ferialfortbildungskurse für Mittelschullehrer auch Vorträge über Schulhygiene in Verbindung mit der Besichtigung moderner Schulbauten aufgenommen werden. Zur Ermöglichung der Teilnahme an hygienischen Kongressen und zu Studien hygienischer Schuleinrichtungen im Ausland werden Unterstützungen in Aussicht gestellt.

Mit Ministerialerlaß vom 9. Juli 1904 wird einzelnen Lehrern des Unterrichts im Freihandzeichnen die Anwendung einer freieren Methode gestattet und für den angedeuteten Reformversuch die entsprechende Richtlinie vorgezeichnet.

Eine Verordnung vom 5. Februar 1906 setzt die Lehrverpflichtung der definitiven Turnlehrer an den staatlichen Mittelschulen mit 24 wöchentlichen Unterrichtsstunden fest.

Einen teilweise abgeänderten Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in den vier Unterklassen der Gymnasien und Realschulen teilt der Erlaß vom 16. Jänner 1906 mit.

In allerjüngster Zeit endlich hat die Regierung Schritte getan, auch der Frage einer obligatorischen und strenge geregelten ärztlichen Überwachung der Schulen vom Gesichtspunkte der Schulhygiene und des hygienischen Unterrichtsbetriebes näher zu treten. Wie überall, wo eine frische Initiative der Unterrichtsverwaltung ergriffen werden soll, wurde auch hier ein kräftiges Interesse der beteiligten pädagogischen Fachkreise vorausgesetzt. Mit Erlaß vom 31. Mai 1906 erhielten die Direktionen der Mittelschulen den Auftrag, über die Art, wie der ärztliche Dienst sukzessive eingerichtet werden könnte, zu berichten. Mit der Einführung der Schularztinstitution an den Volksschulen wurden bereits vorher mehrerenorts Versuche unternommen.

Einen weiteren Nachlaß im Pensum des klassischen Unterrichts brachte der Erlaß vom 20. Juni 1906, der die schriftlichen Übersetzungsaufgaben aus der Unterrichtssprache ins Griechische als Schulaufgaben preisgab und Übertragungen aus dem Griechischen in die Unterrichtssprache an ihre Stelle setzte. Um dem Unterricht in der Physik eine leichtere Verarbeitung und größere Vertiefung des Lehrstoffes zu sichern, insbesondere aber auch eine umfassendere Behandlung des Chemieunterrichts zu ermöglichen, wurde mit Ministerialerlaß vom 3. Juli 1906 versuchsweise gestattet, daß über Antrag der Landesschulbehörde der Unterricht in Physik in der VII. Klasse der Gymnasien in vier Wochenstunden erteilt werde.

Nichts zeigt besser das Neben- und Übereinander der in unseren Tagen vortretenden Strömungen, die an unserem Mittelschulwesen rüttelnden Kräfte als diese beiden Erlässe. Der Sinn unserer Zeit schweift nicht mehr zur Ästhetik gelehrt-klassischer Bildung hin, sondern ist auf die Unterwerfung der Naturkräfte und auf die Eroberung der Erde gerichtet. Jeden Tag brandet eine ungestüme Welle laut empor und doch rauscht vielleicht die mächtigste Strömung tief unter dem Schaume der sichtbar werdenden Wirbel.

Über die geschichtliche Entwicklung des realistischen Unterrichts braucht mit Rücksicht auf die Darlegungen des

vorausgehenden Teiles und die Ausführungen der Artikel „Realschule" und „Realgymnasien" dieses Hdb. nicht weiter gesprochen zu werden. Bezüglich des höheren Mädchenschulwesens vgl. die Artikel dieses Handbuches: „Frauenbildung", „Mädchenerziehung" und „Mädchenlyzeum (österr.)".

Gegenwärtige Gestaltung des Volksschulwesens. Einteilung der Schulen. In Hinsicht auf den Beitrag zu den Schullasten unterscheidet man öffentliche und Privatschulen. Die Kosten für Gründung und Erhaltung der ersteren trägt ganz oder doch teilweise der Staat, das Land oder die Kommunalverbände und Ortsgemeinden.

Die öffentlichen Schulen in Österreich sind paritätische, interkonfessionelle oder Simultanschulen, d. h. sie sind der Jugend ohne Unterschied der Konfession zugänglich. Konfessionelle Schulen (s. d. Art.), die in ihrer Organisation nur auf die Angehörigen einer bestimmten Religionsgenossenschaft Rücksicht nehmen, wurden in Österreich namentlich in den letzten Jahren in großer Zahl durch Klöster, Kongregationen und Vereine ins Leben gerufen. Bekenntnislose Schulen, d. h. solche, in denen die Schüler frei von jeder konfessionellen Tendenz zu vorurteilslosen Menschen erzogen werden sollen, wurden in allerjüngster Zeit durch den Verein „Freie Schule" errichtet. Nationale Privatvolksschulen erhalten der deutsche und mehrere slawische und romanische Schulvereine. Insoweit solche Schulen als geeignet angesehen werden, die öffentliche Schule zu ersetzen, werden sie bei Erfüllung der gesetzlichen Anforderungen in der Regel mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehen. Sogenannte „Armenschulen" oder „Freischulen", wie sie beispielsweise im Deutschen Reiche noch vereinzelt bestehen, kennt man in Österreich nicht.

Nach den Veröffentlichungen der k. k. statistischen Zentralkommission in Wien bestanden in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern zu Ende der Schuljahres 1902/03 im ganzen 20.028 öffentliche und 1032 Privatvolksschulen, von denen 712 das Öffentlichkeitsrecht besaßen.

Nach ihrem Lehrziele gliedern sich die unter den Begriff „Volksschulwesen" fallenden Schulen, wie erwähnt, in allgemeine Volks- oder Elementarschulen und Bürgerschulen. Von den 20.028 niederen Schulen des Jahres 1903 sind 19.087 allgemeine Volksschulen und 941 Bürgerschulen. Von den ersteren sind ausschließlich für Knaben 1161 = 6·1%, ausschließlich für Mädchen 1021 = 5·3%, für beide Geschlechter 16.905 = 88·6% bestimmt.

Mit Rücksicht auf die grundlegende Bedeutung des Elementarunterrichts ist natürlich der Unterricht in Knaben- und Mädchenschulen der gleiche.

Von den Bürgerschulen, bei denen die Trennung der Geschlechter durchgängig durchgeführt ist, sind 518 für Knaben und 423 für Mädchen bestimmt.

Nach der Klassenausrüstung (s. d. Art. Klasse) sind die Volkschulen in Österreich 1-, 2-, 3- bis 8klassig. Von den öffentlichen allgemeinen Volksschulen besaßen im genannten Schuljahre 7676 Schulen eine, 5110 zwei, 2226 drei, 1449 vier, 2204 fünf, 386 sechs, 30 sieben und 6 acht aufsteigende Klassen.

Die Zahl der Klassen der Bürgerschule beträgt in der Regel drei; im Sinne der Ministerialverordnung vom 26. Juni 1903 gibt es jetzt auch Bürgerschulen mit vier Klassen, von denen die letzte als „einjähriger Lehrkurs" für die der Schulpflicht erwachsene Jugend angegliedert ist. Die Lehrpläne der Bürgerschulen nehmen auch auf die lokalen Bedürfnisse einigermaßen Rücksicht; so unterscheidet man bei den Knabenbürgerschulen solche mit rein gewerblicher, gewerblich-chemischer und landwirtschaftlicher Richtung. Für die Mädchenbürgerschulen besteht nur ein Lehrplan.

Nach dem Ausmaße der Unterrichtszeit zählte man 13.719 öffentliche Volksschulen mit ganztägigem, 5004 mit halbtägigem und 1305 Schulen mit teils ganztägigem, teils halbtägigem Unterricht.

Die nachstehende Übersichtstafel soll über den Stand der Dinge in den erwähnten Beziehungen wie über die Schuldichtigkeit und das Verhältnis der Zahl der bestehenden Volksschulen zur Schulfrequenz in relativen Zahlen eine leichtere Orientierung bieten.

Nach der Unterrichtssprache gab es 7864 deutsche, 5270 tschechische, 2293 polnische, 2191 ruthenische, 775 slo-

in den Verwaltungsgebieten und Ländern	Von je 100 öffentlichen Volksschulen waren: Allgemeine Volksschulen 1-klassig	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-klassig	Es hatten von je 100 öffentl. Volksschulen: ganztägigen Unterricht	halbtägigen Unterricht	teils ganz-, teils halbtäg. Unterricht	Es entfielen Volksschulen auf 100 km²	auf 10.000 Einwohner	Es kamen Schüler auf je eine öffentl. Volksschule	auf je eine Volksschule überhaupt
Niederösterreich	22·8	22·2	14·7	7·1	28·7	4·2	0·3	—	91·5	6·9	1·6	9·6	5·9	237·9	230·0
Oberösterreich .	26·4	32·9	17·6	8·5	10·7	2·9	0·8	0·2	50·6	26·4	23·0	4·8	7·0	223·5	217·4
Salzburg	35·3	32·9	16·8	6·0	7·2	1·8	—	—	95·3	4·7	—	2·7	9·7	154·5	149·6
Steiermark . . .	23·9	27·0	17·5	12·4	14·6	3·9	0·7	—	92·0	5·5	2·5	4·2	6·8	203·6	199·8
Kärnten	32·7	37·0	16·2	5·4	7·9	0·8	—	—	97·4	1·8	0·8	3·8	10·6	139·1	138·4
Krain	53·6	23·6	8·5	10·9	2·6	0·3	—	0·5	22·0	67·7	10·3	4·0	7·7	197·3	196·7
Triest u. Gebiet	—	2·3	9·1	20·4	52·3	13·6	2·3	—	100·0	—	—	67·4	3·5	341·8	307·6
Görz u. Gradiska	51·4	25 2	10·3	9·4	3·2	0·5	—	—	29·2	63·0	7·8	7·8	9·6	160·3	157·7
Istrien	57·1	21·7	9·9	2·4	6·5	2·4	—	—	33·8	60·6	5·6	4·8	6·8	159·2	154·5
Küstenland . .	49·1	21·5	10·0	7·2	9·4	2·6	0·2	—	38·9	55·1	6·0	6·7	6·8	179·4	174·0
Tirol	68·3	21·6	5·4	1·9	1·8	0·8	0·1	0·1	80·7	2·1	17·2	5·3	16·4	88·7	88·7
Vorarlberg . .	60·3	24·5	5·4	2·7	5·4	1·1	0·6	—	62·4	0·5	37·1	7·7	15·1	90·2	90·9
Tirol u. Vorarlberg	67·3	21·9	5·4	2·0	2·3	0·8	0·2	0·1	78·5	1·9	19·6	5·6	16·3	88·9	88·9
Böhmen	20·4	30·9	18·2	10·3	18·1	1·9	0·2	—	97·1	1·2	1·7	11·4	9·2	191·2	187·8
Mähren	35·3	31·2	14·2	6·4	11·1	1·8	0·0	—	92·7	5·4	1 9	12·1	10·8	146·5	146·0
Schlesien . . .	42·0	26·9	10·6	7·4	10·8	1·9	0·2	0·2	48·7	35·2	16·1	11·8	8·6	182·6	182·3
Galizien	67·7	21·5	0·9	5·8	2·8	1·3	—	—	7·5	82·6	9·9	5·7	5·9	212·7	208·3
Bukowina . . .	24·1	26·4	17·4	13·5	10·0	8·6	—	—	42·5	32·6	24·9	3·9	5·4	206·4	202·8
Dalmatien . . .	61·7	26·4	8·6	3·3	—	—	—	—	69·2	29·0	1·8	3·3	7·0	114·2	113·9
Im ganzen, bezw. im Durchschnitt	40·2	26·8	11·7	7·6	11·5	2·0	0·2	0·0	68·5	25·0	6·5	7·0	7·9	184·5	181·4

wenische, 727 italienische, 494 serbokroatische, 126 rumänische, 3 magyarische und 285 mehrsprachige öffentliche Volksschulen. Unter den bestehenden Privatvolksschulen waren 622 deutsche, 156 tschechische, 141 polnische, 4 ruthenische, 17 slowenische, 46 italienische, 24 serbokroatische, 1 magyarische und 24 gemischte.

Was den Bestand von **Bürgerschulen** betrifft, deren Errichtung der Landesgesetzgebung überantwortet ist, so sieht man, daß diese Schulgattung in den verschiedenen Ländern nicht gleich hoch im Preise steht. Von den 941 Bürgerschulen entfallen auf Niederösterreich 166, Oberösterreich 14, Salzburg 5, Steiermark 15, Kärnten 8, Krain 1, Triest und Gebiet 8, Görz und Gradiska 2, Istrien 1, Tirol 2, Vorarlberg 2, Böhmen 481, Mähren 147, Schlesien 21, Galizien 62, Bukowina 0, Dalmatien 6.

Um auch nichtvollsinnige oder sonst abnormale, aber bildungsfähige Kinder am Unterricht teilnehmen zu lassen, sind nach der Schul- und Unterrichtsordnung in **Nebenanstalten der Volksschule**, soweit es angeht, besondere Einrichtungen zu treffen. Gewiß ein dankenswerter Schritt auf dem Gebiete der Wohlfahrtspädagogik, wenn man bedenkt, daß im Jahre 1905 in Österreich im ganzen nur 187 Kinder in Privaterziehungsanstalten für Nichtvollsinnige einen regelrechten Unterricht erhielten. Um die Volksschulen von hemmendem Schülermateriale zu entlasten, können insbesondere für schwächer veranlagte Kinder, wo die Verhältnisse günstig liegen, mit Bewilligung der Landesschulbehörde besondere Hilfs- oder Förderklassen eingerichtet werden. Für verwahrloste Kinder sind eigene **Disziplinarklassen** oder mit Erziehungsanstalten, Rettungs- und Besserungshäusern verbundene **Sonderschulen** vorgesehen (s. d. Art. Besserungsanstalten, Rettungsanstalten).

Für das vorschulpflichtige Alter bestehen **Kinderbewahranstalten** (s. d.) und **Kindergärten** (s. d.). Zum Zwecke

der Unterbringung und nützlichen Beschäftigung der schulpflichtigen Jugend in der schulfreien Zeit ist man in mehreren größeren Städten (Wien, Prag, Graz, Linz, Lemberg u. s. w.) an die Schaffung eigener Heimstätten, sogenannter Jugendhorte, Kinderasyle, Beschäftigungsanstalten, Kinderwärmestuben u. s. w. geschritten (s. auch d. Art. Jugendhorte). Auch in der neuen Schul- und Unterrichtsordnung ist der „Kinderfürsorge" ein eigenes Hauptstück gewidmet.

Der Aufwand für das Volksschulwesen in Österreich betrug 1890 nach amtlichen Quellen (s. z. B. österr. Statistik, Bd. XLII, 1. Heft: Aufwand. f. d. öffentl. Unterrichtswesen oder Dr. Ferd. Schmid in der Zeitschr. f. Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung von Ernst v. Plener, Bd. V, 2. Heft) 40,929.874 fl. (in Preußen: 177,100.000 M. = 106,200.000 fl.) im Jahre; pro Kopf der Bevölkerung betrugen die Kosten 1·68 fl., pro Schüler 13 fl. Die Aufwendungen der einzelnen Kronländer für das Volksschulwesen sind sehr verschieden; die Schulerhaltungsbeiträge schwanken zwischen 0·45 fl. pro Kopf der Bevölkerung (Bukowina) und 2·85 fl. pro Kopf (Niederösterreich) und zwischen 6 fl. pro Schüler (Krain und Galizien) und 20 fl. (Niederösterreich). Von den ungefähr 41 Millionen Gulden, die für Österreichs Volksschulen jährlich erforderlich sind, zahlen nach Dr. Schmids Übersicht die Länder 13,222.534 fl. = 30·19%, die Schulbezirke 8,524.712 fl. = 19·46%, die Gemeinden (mit Einschluß der Gutsgebiete) 12,830.868 = 29·31%. Nur ein verhältnismäßig geringer Teil der Bedeckung, nämlich 5.729.363 fl. = 13·08%, fließt aus dem Schulvermögen, während sich die Beitragsleistung des Staates einschließlich der Subventionen für die speziellen Lehrkurse auf die minimale Summe von 307.000 fl. = = 0·9% oder nach Abschlag dieser Beihilfen gar nur auf 281.076 = 0·64% (in Preußen 40·1%) beläuft.

Zahlverhältnisse des Schulbesuches in den österreichischen Kronländern. Nach den Ausweisen der k. k. Statistischen Zentralkommission (Statistik der Unterrichtsanstalten in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1906) besuchten im Schuljahre 1903/04 von 4,275.605 Kindern, die nach den Ergebnissen der Schulbeschreibung im schulpflichtigen Alter standen, 3,779.525 öffentliche Volksschulen, 138.130 Privatvolksschulen, 85·755 waren Zöglinge höherer Erziehungs- oder Fachschulen oder wurden zu Hause unterrichtet, während 53.088 Kinder wegen körperlicher oder geistiger Gebrechen ohne Unterricht blieben und 253.835 schulpflichtige und normal entwickelte Kinder dem Unterricht gänzlich entzogen waren. Zur Durchführung des Unterrichtszwanges wurden 252.856 Straferkenntnisse gefällt; davon gelangten 174.754 in Form von Geldstrafen, 78.102 in Form von Arreststrafen zum Vollzuge. Der Gesamtbetrag der Geldstrafen, auf welche erkannt wurde, belief sich auf 369.592 K.

Hinsichtlich des Maßes, in welchem von der Befugnis zu Schulbesuchserleichterungen Gebrauch gemacht wird, weisen die einzelnen Kronländer eine große Vielgestaltigkeit der Verhältnisse auf. Aus dem Vergleiche zwischen der Gesamtziffer der öffentlichen Volksschulen mit der Anzahl derjenigen Schulen, denen Schulbesuchserleichterungen zugestanden wurden, einerseits und aus der Relation zwischen der Anzahl der schulpflichtigen Kinder und derer mit herabgesetzter Schulbesuchszeit anderseits ergibt sich in den verschiedenen Provinzen ein sehr verschiedener Minimalbildungsnenner, d. h. Prozentsatz nicht voll durchgeführter Schulpflicht. Selbst die kulturell vorgeschrittensten Länder Österreichs gehen — zumeist aus wirtschaftlichen Gründen — in Zugeständnisse von generellen und individuellen Schulbesuchserleichterungen sehr weit. So wurden z. B. im Jahre 1903/04 individuelle Schulbesuchserleichterungen gewährt: in Tirol an 7·3%, in Oberösterreich an 26·0%, in Steiermark an 48·2%, in Niederösterreich an 52·2%, in Schlesien an 88·1%, in Kärnten gar 97·6% aller öffentlichen Volksschulen. Tatsächlich machten von diesen individuellen Erleichterungen Gebrauch: in Tirol 6·5, in Oberösterreich 22·8, in Niederösterreich 36·0, in Steiermark 43·4, in Schlesien 50·6, in Kärnten 96·8% aller öffentlichen Volksschulen. Von der gesamten schulpflichtigen Jugend erhielten generelle oder individuelle Schulbesuchserleichterungen in Schlesien 3·56, in Niederösterreich 4·75, in Steiermark 9·49, in Oberösterreich 14·41, in Tirol 25·95% der Schulkinder.

In den einzelnen Ländern liegen die Dinge in dieser Beziehung, wie folgt:

Länder und Verwaltungsgebiete	Auf je 100 der Gesamtzahl der nachgewiesenen Kinder kamen					Von je 100 schulpfl. Kind. besuchten		Auf je 100 schulpfl. Kinder entfielen Straferkenntnisse
	Schüler einer öffentl. Volksschule	Schüler einer Privat-Volksschule	Schüler einer höheren Schule od. zu Hause unterrichtete Kinder	Wegen körperlicher od. geistiger Gebrechen vom Unterr. losgezählte Kinder	Dem Unterricht gänzlich entzogene Kinder	eine öffentl. Volksschule	eine Volksschule überhaupt	
Niederösterreich	93·30	3·79	2·67	0·23	0·01	93·9	97·7	3·14
Oberösterreich .	93·11	5·23	1·19	0·47	0·00	93·8	99·1	1·97
Salzburg . . .	90·42	7·66	1·19	0·73	0·00	92·8	100·7	1·93
Steiermark . .	90·95	4·44	1·13	2·49	0·99	90·8	95·2	6·66
Kärnten	92·20	2·84	1·77	1·61	1·58	92·2	95·0	4·67
Krain	89·24	3·83	2·04	0·76	4·13	90·6	94·5	7·11
Triest u. Gebiet	84·64	9·18	6·18	?	?	61·7	68·4	3·44
Görz u. Gradiska	90·44	3·48	1·94	2·36	1·78	90·4	93·9	3·52
Istrien	65·89	6·03	1·71	2·06	24·31	65·9	71·9	10·57
Küstenland . .	77·87	5·75	2·63	1·78*)	11·97*)	72·7	78·1	6·57
Tirol	93·76	4·07	1·40	0·67	0·10	93·8	97·8	5·01
Vorarlberg . . .	90·57	7·49	1·48	0·46	—	90·6	98·0	6·40
Tirol u. Vorarlbg.	93·36	4·50	1·41	0·64	0·09	93·4	97·9	5·19
Böhmen	96·60	1·89	1·19	0·31	0·01	98·6	100·5	5·25
Mähren	95·89	1·95	1·68	0·46	0·02	96·5	98·4	2·42
Schlesien . . .	91·19	7·23	1·04	0·37	0·17	91·7	98·7	2·03
Galizien	74·14	2·49	2·90	2·48	17·99**)	74·1	76·6	5·67
Bukowina . . .	80·41	2·88	3·41	2·81	10·49	80·8	83·7	33·01
Dalmatien . . .	86·33	4·91	0·81	4·45	3·50	86·5	91·4	36·01
Im Durchschnitt	87·89	2·98	1·99	1·24*)	5·90*)**)	88·4	91·4	5·91

Gegenwärtiger Stand der Lehrerbildungsanstalten. Im ganzen Bereich der zisleithanischen Reichshälfte gab es im Schuljahre 1903/04 105 öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehene Bildungsanstalten für Lehrer (61 Lehrer- und 44 Lehrerinnenseminare), von denen die überwiegende Anzahl Staatsanstalten waren. An diesen Anstalten wirkten im ganzen 1779 Lehrkräfte, wovon 957 auf die Lehrer- und 822 auf die Lehrerinnenbildungsanstalten entfielen.

Die besonderen Zahlen über Gattung, Unterrichtssprache, Erhalter, Lehrpersonal und Frequenz der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten werden durch die nachstehende Übersicht ausgewiesen ***).

Jetziger Zustand des Mittelschulwesens in Österreich.

A) **Die Schulen.** Die mittleren Schulen Österreichs scheiden sich in **Gymnasien**, **Realgymnasien**, **Realschulen** und **Mädchenlyzeen** (bezw. **Mädchengymnasien**). (Über Organisation und Lehrplan

*) Die Zahlen für Triest und Gebiet sind dabei außer acht gelassen, da die bezüglichen Daten wegen noch nicht abgeschlossener Schulbeschreibung in diesem Gebiete noch fehlen. Auch die früheren Jahrgänge der amtlichen Statistik enthalten keine Anhaltspunkte zu einer schätzungsweisen Angabe.

**) Die Zahl der ohne jeglichen Schulunterricht aufwachsenden Kinder betrug in diesem Lande 220.448, darunter 159.007 Kinder (71.330 Knaben und 87.677 Mädchen) im Alter von 6—12 Jahren und 61.441 (27.953 Knaben und 33.488 Mädchen) im Alter von 13—15 Jahren. Überdies blieben nach schätzungsweiser Angabe des galizischen Landesschulrates rund 88.000 bildungsfähige Kinder im Alter von 6—12 Jahren von Gemeinden, in welchen keine Schulen bestanden oder die bestandenen keine Tätigkeit entwickelten, desgleichen Kinder im Alter von 13—15 Jahren von 1380 Gemeinden, in denen an den Schulen ein Fortbildungsunterricht nicht erteilt wurde oder die Kinder zum Besuche dieses Unterrichts wegen noch nicht vollendeter Alltagsschule nicht herangezogen wurden — eine mangels jeder Evidenz auch nicht annäherungsweise zu bestimmende Anzahl — ohne allen Unterricht.

***) Die mit dem Öffentlichkeitsrechte nicht ausgestatteten Landes-, Kommunal- und Privatbildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen sind hier nicht berücksichtigt. Solcher Anstalten sind im Jahrbuche des höheren Unterrichtswesens in Österreich für das Jahr 1904 im ganzen 12 ausgewiesen.

Land, bezw. Verwaltungsgebiet	Im Jahre 1903/04 zählte man Bildungsanstalten: für Lehrer	für Lehrerinnen	zusammen	Nach der Unterrichtssprache gab es: deutsche	tschecho-slaw.	polnische	slowenische	italienische	serbo-kroat.	gemischte	Erhalten wurden von diesen Anstalten durch: den Staat	das Land	geistl. Orden u. Bischöfe	andere Faktoren	Im Berichtsjahre 1903/4 waren an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen tätig: Direktoren männl.	Direktoren weibl.	Professoren u. Hauptlehrer männl.	Professoren u. Hauptlehrer weibl.	Religionslehrer	Supplenten männl.	Supplenten weibl.	Übungsschullehrer männl.	Übungsschullehrer weibl.	Unterlehrer männl.	Unterlehrer weibl.	Hilfs- u. Nebenlehrer männl.	Hilfs- u. Nebenlehrer weibl.	Zahl der Zöglinge: an den Vorbereitungsklassen der Lehrer-bld.-Anstalten	an den Vorbereitungsklassen der Lehrerinnenbildgsa.	an den eigentlich. Bildungsanstalten für Lehrer	an den eigentlich. Bildungsanstalten für Lehrerinnen	an den Kursen für Arbeitslehrerinnen	an den Kursen für Kindergärtnerinnen	Summe
Niederösterreich	6	8	14	14	—	—	—	—	—	—	5	2	4	4	11	3	57	11	18	2	—	30	31	—	2	50	46	141	93	782	706	66	69	1857
Oberösterreich	1	2	3	3	—	—	—	—	—	—	2	—	1	—	1	1	6	3	5	—	—	9	8	—	—	5	5	—	—	167	166	—	—	338
Salzburg	1	2	3	3	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	2	1	4	7	3	—	—	4	5	—	—	18	13	—	—	110	104	9	16	239
Steiermark	2	3	5	5	—	—	—	—	—	—	3	—	2	—	2	2	9	11	6	1	1	10	15	—	—	13	23	49	55	287	348	—	9	748
Kärnten	1	1	2	2	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	6	—	1	—	—	6	—	—	—	6	1	52	—	144	48	—	—	244
Krain	1	2	3	—	—	—	—	—	—	3	2	—	1	—	1	1	10	5	3	1	—	5	9	2	1	8	7	—	—	136	221	7	—	364
Triest u. Gebiet	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Görz u. Gradiska	3	1	4	—	—	—	2	1	—	1	4	—	—	—	1	—	9	—	5	—	—	9	9	1	1	1	—	57	—	—	288	—	—	345
Istrien	4	—	4	—	—	—	—	1	2	1	4	—	—	—	1	—	11	—	5	1	—	7	—	—	—	10	—	25	—	178	—	—	—	203
Küstenland	7	1	8	—	—	—	2	2	2	2	8	—	—	—	2	—	20	—	10	1	—	16	9	1	1	11	—	82	—	178	288	—	—	548
Tirol	3	3	6	4	—	—	—	2	—	—	5	—	1	—	5	—	20	9	7	1	—	18	14	4	2	15	8	27	34	289	368	10	12	740
Vorarlberg	1	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	6	—	2	—	—	3	—	—	—	6	—	42	—	176	—	—	—	218
Tirol u. Vorarlberg	4	3	7	5	—	—	—	2	—	—	5	—	1	1	6	—	26	9	9	1	—	21	14	4	2	21	8	69	34	465	368	10	12	958
Böhmen	17	7	24	11	13	-	—	—	—	—	18	—	3	3	22	1	98	17	27	2	—	80	38	11	—	79	41	—	39	2597	1090	89	71	3886
Mähren	5	6	11	5	5	—	—	—	—	1	7	—	2	2	10	1	35	7	13	1	—	30	14	4	—	50	17	—	—	773	602	73	26	1474
Schlesien	3	2	5	5	—	—	—	—	—	—	3	—	1	1	3	1	19	2	6	—	—	19	8	2	1	11	6	36	—	362	178	40	51	667
Galizien	11	5	16	—	—	8	—	—	—	8	14	—	—	2	16	—	69	7	28	26	—	66	25	4	3	52	20	608	—	2206	1115	—	45	3974
Bukowina	1	1	2	2	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	11	—	6	2	—	6	4	3	—	4	1	137	—	229	121	57	—	544
Dalmatien	1	1	2	—	—	—	—	—	2	—	2	—	—	—	2	—	11	—	4	—	—	8	3	—	—	9	2	25	31	69	94	—	—	219
Im ganzen	61	44	105	55	18	8	2	4	4	14	74	2	17	12	80	11	376	79	139	37	1	310	183	31	10	332	190	1199	252	8505	5449	351	299	16055

dieser Schulgattungen siehe die Artikel „Mittelschule“, „Gymnasium“, „Realgymnasium“, „Realschule“, „Mädchenlyzeum“ dieses Handbuches).

Mittelschulen, die das Recht haben, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, heißen öffentliche Gymnasien, bezw. Realgymnasien, Realschulen, Mädchenlyzeen, die übrigen Privatgymnasien, bezw. -Realgymnasien, -Realschulen, -Mädchenlyzeen. Die Schüler der letzteren haben sich, um staatsgültige Zeugnisse zu erwerben, den vorgeschriebenen Prüfungen an öffentlichen Anstalten zu unterziehen. Die öffentlichen Mittelschulen werden aus Staats-, Landes- oder Gemeindemitteln, einige auch aus Stiftungen und Leistungen von Bischöfen und kirchlichen Korporationen, die Privatgymnasien von Privaten, Vereinen, Klöstern (Kongregationen) u. s. w. erhalten.

In den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern gab es im Jahre 1903/04 im ganzen 224 Gymnasien und Realgymnasien (darunter 11 Untergymnasien, 195 Obergymnasien, 3 Realgymnasien, 13 Real- und Obergymnasien, d. h. im Unterbau Realgymnasien, im Oberbau reine Gymnasien, 1 Oberrealgymnasium, 1 Realgymnasium mit einer Oberrealschulklasse), 123 Realschulen (und zwar 24 Unter- und 99 Oberrealschulen), 3 Mädchengymnasien und 24 Mädchenlyzeen.*)

Nach den Faktoren, denen die Erhaltung dieser Anstalten oblag, zählte man unter den Gymnasien und Realgymnasien 171 (= 76·3%) Staatsgymnasien, 11 (= 4·9%) Landesgymnasien **), 13 (= 5·8%) Kommunalgymnasien, 19 (= 8·5%) geistliche Gymnasien und 10 (= 4·5%) Fonds- und Privatgymnasien. Die Erhalter der Realschulen waren in 78 Fällen (= 63·4%) der Staat, in 29 Fällen (= 23·6%) das Land; 8 Realschulen (= 6·5%) wurden von Kommunen, 1 Realschule (= 0·8%) von einem geistlichen Institute, 7 Anstalten (= 5·7%) aus Fonden und Privatmitteln erhalten. Von den 24 Mädchenlyzeen wurde 1 vom Lande, 6 von Stadtgemeinden, 9 von Vereinen, 8 von Privaten erhalten. Für die Erhaltung der Mädchengymnasien kamen in allen (3) Fällen Vereine auf.

Die Unterrichtssprache war an 117 gymnasialen Anstalten (= 52·2%) die deutsche, an 51 (= 22·8%) die tschechische, an 30 (= 13·4) die polnische, an 3 (= 1·3%) die ruthenische, an 5 (= 2·2%) die serbokroatische, an 6 (= 2·7%) die italienische; utraquistische Einrichtung wiesen 12 (= 5·4%) Gymnasien auf.

Unter den Realschulen zählte man 70 (= 56·9%) mit deutscher, 38 (= 30·9%) mit tschechischer, 10 (= 8·1%) mit polnischer, 1 (= 0·8%) mit serbo-kroatischer, 3 (= 2·5%) mit italienischer und 1 (= 0·8%) mit zweifacher Unterrichtssprache.

Unter den Mädchenlyzeen befanden sich 14 Anstalten (= 58·4%) mit deutscher, 2 (= 8·3%) mit tschechischer, 5 (= 20·8%) mit polnischer, 1 (= 4·2%) mit ruthenischer und 2 (= 8·3%) mit italienischer Unterrichtssprache.

Von den drei Mädchengymnasien war nach der Unterrichtssprache je 1 deutsch, tschechisch und polnisch.

Die vorstehenden Angaben erhalten in bezug auf die acht- und siebenklassige Knabenmittelschule durch die folgenden Übersichtstabellen, die den Anteil der einzelnen Kronländer an diesen Zahlen, den Stand des Lehrpersonals und die Frequenzverhältnisse, nach den Schülerkategorien und Schuljahrsgrenzen zusammengefaßt, zur Anschauung bringen, ihre aufhellende Ergänzung.

Von sämtlichen 4838 Lehrkräften der Gymnasien und Realgymnasien entfielen auf die Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache 2237 (= 46·2%), auf die mit tschechischer Unterrichtssprache 1066 (22·0%), auf die polnischen 939 (= 19·4%) auf die ruthenischen 78 (= 1·6%), auf die serbo-kroatischen 86 (= 1·8%), auf die ita-

*) Die Angaben sind zum größten Teile der amtlichen Statistik der k. k. Statistischen Zentralkommission entnommen, die jetzt bis 1904 reicht. Dazu kam einiges gleichfalls aus amtlichen Quellen (Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich, Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Min. f. K. u. U. u. s. w.) Entnommene aus späterer Zeit. Bei der Zahl der Gymnasien und Realschulen sind nur die öffentlichen Lehranstalten und solche, die das Öffentlichkeitsrecht besitzen, berücksichtigt. Unter der Zahl der Mädchenlyzeen sind auch die mit Öffentlichkeitsrecht nicht beliehenen inbegriffen.

**) An zwei Anstalten (Mährisch-Neustadt und Mährisch-Schönberg) wurden die Oberklassen von der betreffenden Stadtgemeinde erhalten.

a) Gymnasien.

Im Lande, bezw. Verwaltungsgebiete	Im Jahre 1903/04 zählte man Gymnasien	Nach der Unterrichtssprache gab es							Die Erhalter waren						Im Berichtsjahre setzte sich das Lehrpersonale an diesen Anstalten zusammen aus												Zahl der Schüler				Zuwachs oder Abfall gegenüber dem Vorjahre	
		deutsche	tschechische	polnische	ruthenische	serbo-kroatische	italienische	gemischte	Staat	Land	Städte	Geistl. Ord. u. Bisch.	Fonds	Private	Direktoren geistl.	Direktoren weltl.	Professoren und Gymnasiallehrern geistl.	Professoren und Gymnasiallehrern weltl.	Religionslehrern	Supplenten geistl.	Supplenten weltl.	Assistenten geistl.	Assistenten weltl.	Nebenlehrern geistl.	Nebenlehrern weltl.	Probekandidaten	Am Beginne des Schuljahres	Am Schlusse des Schuljahres	öffentliche	Privatisten	absolut	in %
Niederösterreich	24	24	—	—	—	—	—	—	18	—	—	3	1	2	4	20	48	226	52	7	76	—	11	4	76	2	8692	8333	8140	193	163	+2·00
Oberösterreich	8	8	—	—	—	—	—	—	3	—	2	3	—	—	3	5	28	51	14	6	9	—	—	—	24	—	1997	1962	1944	18	74	+3·93
Salzburg . . .	2	2	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	1	1	9	11	4	3	—	—	—	1	12	—	471	449	448	1	—1	—0·22
Steiermark . .	10	8	—	—	—	—	—	2	7	1	—	1	—	1	1	7	13	105	16	—	14	—	3	—	27	2	2899	2775	2729	46	84	+3·12
Kärnten . . .	3	3	—	—	—	—	—	—	2	—	—	1	—	—	1	2	10	26	5	3	4	—	—	2	6	—	923	868	858	10	—31	—3·57
Krain	5	1	—	—	—	—	—	4	5	—	—	—	—	—	—	5	1	55	6	2	14	—	1	—	14	—	1727	1570	1569	1	—7	—0·45
Triest u. Gebiet	2	1	—	—	—	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	2	—	32	7	—	11	—	—	—	8	1	962	904	899	5	8	+0·89
Görz u. Gradiska	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	17	2	—	5	—	—	—	3	—	497	468	464	4	—13	—2·78
Istrien	3	1	—	—	—	1	1	—	3	—	—	—	—	—	—	3	—	24	3	1	7	—	—	1	8	1	627	575	571	4	37	+6·88
Küstenland . .	6	3	—	—	—	1	2	—	5	—	1	—	—	—	—	6	—	73	12	1	23	—	—	1	19	2	2066	1947	1934	13	44	+2·14
Tirol	9	6	—	—	—	—	2	1[1]	3	—	—	6	—	—	6	4	64	46	14	12	10	—	—	9	14	1	2804	2601	2575	26	37	+1·44
Vorarlberg . .	3	3	—	—	—	—	—	—	1	—	1	1	—	—	1	2	17	23	3	—	—	—	—	—	3	—	604	590	587	3	19	+3·33
Tirol u. Vorarlberg	12	9	—	—	—	—	2	1[1]	4	—	1	7	—	—	7	6	81	69	17	12	10	—	—	9	17	1	3408	3191	3162	29	56	+1·79
Böhmen . . .	54	26	27	—	—	—	—	1[2]	48	—	3	1	2	—	6	48	38	542	116	7	101	—	3	1	173	3	12597	12318	12205	113	91	+0·74
Mähren . . .	30	14	16	—	—	—	—	—	21	2	3	—	—	4	1	29	3	296	66	1	86	—	2	—	90	—	8785	8518	8429	89	138	+1·65
Schlesien . . .	7	5	1	1	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	—	7	—	72	16	—	7	—	—	—	23	—	1855	1800	1788	12	—34	—1·89
Galizien . . .	35	2	—	29	3	—	—	1[3]	34	—	—	1	—	—	1	34	13	423	105	13	375	—	1	9	110	20	23815	22147	21612	535	1577	+7·67
Bukowina . .	5	2	—	—	—	—	—	3[4]	4	—	—	1	—	—	—	5	—	64	20	6	26	—	1	4	14	—	3453	3167	2905	262	138	+4·56
Dalmatien . .	5	—	—	—	—	4	1	—	5	—	—	—	—	—	—	5	7	43	12	3	19	—	—	1	6	—	1476	1370	1346	24	—22	—1·61
Im ganz., bezw. im Mittel . .	206	107	44	30	3	5	5	12	164	3	10	19	3	7	25	180	251	2056	461	64	764	—	22	32	611	30	74184	70415	69069	1346	2258	+3·31

[1]) Eine Anstalt (Staatsgymnasium in Trient) ist in eine italienische und eine deutsche Abteilung geschieden.
[2]) Ein Privatgymnasium hat zwei sprachlich getrennte Abteilungen.
[3]) Ein Gymnasium (Staatsgymnasium in Tarnopol) besitzt eine polnische und eine ruthenische Abteilung.
[4]) Drei Gymnasien besitzen neben der Stammanstalt deutsch-rumänische, bezw. deutsch-ruthenische Abteilungen (Filialen).

b) Realgymnasien.

Im Lande, bezw. Verwaltungsgebiete	Zahl der Realgymnasien	Nach der Unterrichtssprache gab es: deutsche	tschechische	polnische	ruthenische	serbo-kroatische	italienische	gemischte	Für die Erhaltung kamen auf: Staat	Land	Städte	Geistl. Ord. u. Bisch.	Fonds	Private	Im Jahre 1903/04 bestand das Lehrpersonale dieser Anstalten aus: Direktoren geistl.	Direktoren weltl.	Professoren und Gymnasiallehrern geistl.	Professoren und Gymnasiallehrern weltl.	Religionslehrern	Supplenten geistl.	Supplenten weltl.	Assistenten geistl.	Assistenten weltl.	Nebenlehrern geistl.	Nebenlehrern weltl.	Probekandidaten	Zahl der Schüler: Am Beginne des Schuljahres	Am Schlusse des Schuljahres	öffentliche	Privatisten	Zuwachs od. Abfall gegenüber dem Vorjahre: absolut	in %
Niederösterreich	8	8	—	—	—	—	—	—	—	7	1	—	—	—	—	7	1	69	11	—	19	—	—	—	18	—	1699	1638	1591	47	61	13·87
Istrien[1])	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	5	1	—	3	—	—	—	2	—	170[2])	157[2])	157[2])	—	12	18·28
Böhmen	9	2	7	—	—	—	—	—	7	—	2	—	—	—	—	9	—	111	26	—	33	—	5	—	21	—	2890	2803	2796	7	100	3·70
Im ganzen, bezw. im Mittel	18	10	7	—	—	—	1	—	7	8	3	—	—	—	—	17	1	185	38	—	55	—	5	—	41	—	4759	4598	4544	54	173	391

[1]) Realgymnasium mit einer (V.) Oberrealschule.
[2]) In der Ziffer ist die Zahl der Schüler der Realschulklasse mit eingeschlossen.

lienischen 114 (= 2·4%), auf die utraquistischen 318 (= 6·6%).

Von der Gesamtzahl der Schüler der gymnasialen Lehranstalten (75013) studierten an Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache 31096 (= 41·5%), an solchen mit tschechischer Unterrichtssprache 14621 (= 19·5%), an polnischen Anstalten 18410 (= 24·5%), an ruthenischen 1735 (= 2·3%), an italienischen 1597 (= 2·1%), an serbo-kroatischen 1278 (= 1·7%), an Lehranstalten mit zweierlei Unterrichtssprachen 6276 (= 8·4%).

Das Verhältnis, in welchem das Privatstudium an der Gesamtziffer der Schüler teilnimmt, ist insofern charakteristisch, als die Ziffer selbst in Wien und in den italienischen Landesteilen gegenüber früheren Perioden stark im Sinken begriffen ist: 73613 öffentlichen Schülern (= 98·1%) stehen nur 1400 (= 1·9%) Privatisten gegenüber.

Nach der Staatsbürgerschaft waren 73328 (= 97·8%) Inländer und 1685 (= 2·2%) Ausländer.

Der Muttersprache nach waren von den österreichischen Gymnasiasten am Schlusse des Schuljahres 29232 (= 38·9%) Deutsche, 15493 (= 20·7%) Tschecho-Slawen, 18169 (= 24·2%) Polen, 4795 (= 6·4%) Ruthenen, 3863 (= 5·1%) Südslawen, 2454 (= 3·3%) Italiener, 724 (= 1·0%) Rumänen, 160 (= 0·2%) Magyaren; 123 (= 0·2%) gehörten anderen Nationalitäten an.

Nach ihrem Religionsbekenntnisse waren 61593 (= 82·1%) Katholiken, 1233 (= 1·7%) Griechisch-Orientalische, 1804 (= 2·4%) Evangelische, 10298 (= 13·7%) Israeliten; 85 (= 0·1%) hingen anderen Religionsbekenntnissen an.

In den letzten drei Schuljahren haben sich die Verhältnisse nicht unwesentlich verschoben: im Schuljahre 1906/07 beträgt die Zahl der mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehenen Gymnasien und Realgymnasien 244. Davon entfallen auf Niederösterreich 33, auf Oberösterreich 8, Salzburg 2, Steiermark 9, Kärnten 3, Krain 6, Küstenland 7, Tirol und Vorarlberg 12, Böhmen 66, Mähren 30, Schlesien 7, Galizien 49, Bukowina 7, Dalmatien 5. Von diesen Anstalten sind 210 Obergymnasien, 17 Untergymnasien, 3 Realgymnasien, 13 Real- und Obergymnasien, 1 Oberrealgymnasium. Vom Staate werden 184 gymna-

siale Anstalten erhalten, von Landesvertretungen 11, von Stadtgemeinden 12, von Bischöfen 7, von Orden 14, aus Fondsmitteln 4 und von Privaten 12. Fassen wir die Unterrichtssprache ins Auge, so sehen wir, daß die Zahl der deutschen Anstalten von 117 auf 121, die der tschechischen von 51 auf 52 (der Zuwachs fällt auf Böhmen), die der polnischen von 30 auf 43, die der ruthenischen von 4 auf 5, die der utraquistischen von 10 auf 12 angestiegen ist; im Stande der italienischen (6, bezw. 7) und der serbo-kroatischen (5) Gymnasien ergab sich keine Änderung.

Auch in der Frequenz der Gymnasien ist von Jahr zu Jahr eine nicht unbedeutende Zunahme gegenüber dem Vorjahre zu verzeichnen. Die Zahl der an sämtlichen Gymnasien und Realgymnasien eingeschriebenen Schüler (bezw. Schülerinnen) betrug zu Beginn des Schuljahres 1899/1900: 67.542, im Schuljahre 1900/01: 69.955, 1901/02: 72.476, 1902/03: 75.768, 1903/04: 78.250, 1904/05: 81.630, 1905/06: 84.450. Im laufenden Schuljahre 1906/07 ist sie bereits auf 87.464 angestiegen. Die Bewegung in den Besuchsziffern der Gymnasien in den einzelnen Ländern ist noch deutlicher zu ersehen, wenn man den Zahlen der obigen Übersichtstabellen den heutigen Stand gegenüberhält: die Anzahl der öffentlichen Schüler belief sich zu Anfang des Schuljahres 1906/07 in Niederösterreich auf 11.278, in Oberösterreich auf 2213, Salzburg 559, Steiermark 3054, Kärnten 978, Krain 1832, Küstenland 2472, Tirol und Vorarlberg 3384, Böhmen 16.858, Mähren 8361, Schlesien 1965, Galizien 29.390, in der Bukowina 3751 und Dalmatien 1369.

Von den 2551 Lehrkräften der Realschulen entfielen auf die Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache 1439 (= 56·4%), auf die tschecho-slawischen 814 (= 31·9%), auf die polnischen 217 (= 8·5%), auf die italienischen 52 (= 2·0%), auf die serbo-kroatischen 20 (= 0·8%), auf die utraquistischen 9 (= 9·4%).

Die Gesamtzahl der dem Studium an den realistischen Mittelschulen sich widmenden Schüler*) belief sich im Schuljahre 1903/04 auf 42.625, wovon 40.541 bis zum Schlusse des Schuljahres verblieben. Zu Ende des Schuljahres 1899/1900 hatte die Gesamtziffer der Realschüler noch 31.410 betragen. Von den 40.524 Schülern der reinen Realschulen**) befanden sich an Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache 22.431 (= 55·4%), an solchen mit tschechischer Unterrichtssprache 13.295 (= 32·8%), an polnischen 3405 (= 8·4%), an italienischen 921 (= 2·3%), an serbokroatischen 355 (= 0·8%), an solchen mit zweifacher Unterrichtsprache 117 (= 0·3%).

Verschwindend gering ist an den Realschulen das Privatstudium vertreten, indem die Privatisten nur 194, d. i. 0·5% der Gesamtschülerzahl ausmachen.

Hinsichtlich der Staatsbürgerschaft waren von den 40.524 Realschülern 39.482 (= 97·4%). Inländer und 1042 (= 2·6%) Ausländer.

Der Muttersprache nach waren von den Realschülern des Jahres 1903/04 19.708 (= 48·6%) Deutsche, 14.471 (= 35·7%) Tschecho-Slawen, 3482 (= 8·6%) Polen, 216 (= 0·5%) Ruthenen, 935 (=2·3%) Südslawen, 1515 (= 3·7%) Italiener, 73 (= 0·2%) Rumänen, 60 (= 0·2%) Magyaren, 64 (= 0·2%) Angehörige anderer Nationalitäten. Aus diesen Ziffern springt die Tatsache hervor, daß das realistische Mittelschulstudium besonders im deutschen und tschechischen Reichsgebiete einen günstigen Nährboden für gedeihliche Entwicklung findet, während Polen, Ruthenen und Südslawen wenigstens im Verhältnis zum Anteile am Gymnasialstudium der Realschulbildung im großen und ganzen noch sehr kühl gegenüberstehen.

Nach der Konfession gab es unter den Realschülern des Berichtsjahres 33.167 (= 81·8%) Katholiken, 90 (= 0·2%) Anhänger des griechisch-orientalischen, 1613 (= 4·0%) des evangelischen, 5582 (= 13·8%) des mosaischen Bekenntnisses; 72 (= 0·2%) Schüler waren anderen Religionsgesellschaften zuzuzählen, bezw. als konfessionslos zu betrachten.

Auch hinsichtlich der Realschulen muß die Vermehrung der Anstalten und die Zunahme der Besuchsziffern während

*) Zu der in der Tabelle ausgewiesenen Zahl kommen noch 19, bezw. 17 Schüler der Realschulklasse am Landes-Realgymnasium in Mitterburg (vgl. die Fußnoten auf S. 194).

**) Mit Ausschluß der Realschulklasse in Mitterburg.

c) Realschulen.

Im Lande, bezw. Verwaltungsgebiete	Zahl der Realschulen	Nach der Unterrichtssprache zählte man: deutsche	tschechische	polnische	ruthenische	serbo-kroatische	italienische	gemischte	Die Erhalter waren: Staat	Land	Städte	Geistl. Korporat.	Fonds	Private	Das Lehrpersonale dieser Anstalten bestand aus: Direktoren geistl.	Direktoren weltl.	Professoren und Lehrern geistl.	Professoren und Lehrern weltl.	Religionslehrern	Supplenten geistl.	Supplenten weltl.	Assistenten geistl.	Assistenten weltl.	Nebenlehrern geistl.	Nebenlehrern weltl.	Probekandidaten	Zahl der Schüler: Am Beginne des Schuljahres	Am Schlusse des Schuljahres	öffentliche	Privatisten	Zuwachs oder Abfall gegenüber dem Vorjahre: absolut	in %
Niederösterreich	20	20	—	—	—	—	—	—	13	3	—	—	1	3	—	18	2	197	36	1	86	—	35	—	49	—	7510	7192	7148	44	197	+ 5·89
Oberösterreich	2	2	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	—	24	6	—	7	—	1	—	5	1	588	561	560	1	55	+ 4·65
Salzburg . . .	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	12	3	—	3	—	—	—	2	—	320	312	311	1	22	+10·64
Steiermark . .	5	5	—	—	—	—	—	—	3	1	—	1	—	—	—	4	1	33	6	—	10	—	5	—	10	—	1205	1179	1170	9	85	+ 7·77
Kärnten . . .	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	10	2	—	4	—	—	—	3	—	358	330	330	—	13	+ 4·10
Krain	2	1	—	—	—	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	2	1	14	4	—	11	—	2	—	3	—	699	643	642	1	41	+ 6·81
Triest u. Gebiet	2	1	—	—	—	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	2	—	30	9	—	8	—	3	—	4	1	1292	1151	1147	4	37	+ 3·82
Görz u. Gradiska	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	12	1	—	7	—	—	—	2	—	432	389	387	2	17	+ 4·57
Istrien	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	5	1	—	2	—	—	—	2	—	121	111	111	—	—1	— 0·90
Küstenland . .	4	3	—	—	—	—	1	—	3	—	1	—	—	—	—	3	—	47	11	—	17	—	3	—	8	1	1845	1651	1645	6	53	+ 2·69
Tirol	3	2	—	—	—	—	1	—	3	—	—	—	—	—	—	3	—	27	5	—	8	—	1	—	7	—	582	549	549	—	38	+ 7·44
Vorarlberg . .	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	10	1	—	—	—	—	—	2	—	191	173	173	—	—5	— 2·89
Tirol u. Vorarlberg	4	3	—	—	—	—	1	—	4	—	—	—	—	—	—	4	—	37	6	—	8	—	1	—	9	—	773	722	722	—	33	+ 4·79
Böhmen . . .	36	14	22	—	—	—	—	—	31	—	5	—	—	—	—	36	—	425	104	2	180	—	49	3	93	3	14193	13740	13715	25	719	+ 5·52
Mähren . . .	31	15	16	—	—	—	—	—	3	25	1	—	—	2[1]	—	30	—	251	57	1	91	—	4	7	74	1	8603	8195	8188	7	419	+ 5·39
Schlesien . . .	4	4	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	4	—	48	11	—	16	—	2	—	8	—	1668	1605	1603	2	21	+ 1·33
Galizien . . .	10	—	—	10	—	—	—	—	10	—	—	—	—	—	—	10	—	90	27	2	64	—	7	—	17	—	3755	3405	3355	50	208	+ 6·51
Bukowina . .	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1[2]	—	—	1	—	14	5	1	8	—	1	1	3	—	617	550	515	35	18	+ 3·38
Dalmatien . .	2	—	—	—	—	1	1	—	2	—	—	—	—	—	—	2	1	14	2	—	7	—	—	—	2	—	472	439	426	13	30	+ 7·33
Im ganzen, bzw. im Mittel . .	123	70	38	10	—	1	3	1	78	29	8	1	2	5	—	118	5	1216	280	7	512	—	110	11	286	6	42606	40524	40330	194	1914	+ 4·98

[1]) Eine Anstalt ist in der Umwandlung in ein normales Gymnasium und eine selbständige Realschule begriffen.

[2]) Die Stammklassen dieser Anstalt (Czernowitz) werden vom griech.-orientalischen Religionsfond, die Parallelklassen vom Staate erhalten.

des letzten Trienniums eine sehr erhebliche genannt werden. Da, wie erwähnt, die genaue Statistik der k. k. Zentralkommission von diesem Zeitraume nicht vorliegt, sei auch hier das roh umrissene Ziffernmaterial des laufenden Schuljahres 1906/07 geboten: die Gesamtzahl der dermalen in Österreich bestehenden Realschulen beläuft sich auf 131; von diesen entfallen auf Niederösterreich 20, auf Oberösterreich 2, auf Salzburg 1, Steiermark 5, auf Kärnten 1, Krain 2, Küstenland 5, Tirol und Vorarlberg 4, Böhmen 41, Mähren 31, Schlesien 4, Galizien 11, Bukowina 1, Dalmatien 2 Realschulen. Der Staat sorgt für die Erhaltung von 93 Realschulen, die Landesvertretungen erhalten 30 (fast dreimal so viel als Gymnasien), Kommunen 4, ein Orden und ein Fonds je 1, Private 2 Realschulen.

Als Unterrichtssprache ist gegenwärtig in 73 Realschulen die deutsche, in 41 (25 böhmischen und 16 mährischen) die tschechische, in 11 die polnische, in 4 die italienische; in einer die serbo-kroatische Sprache eingeführt, in einer Realschule wird in zweierlei Unterrichtssprache (nämlich rumänisch-deutsch) unterrichtet.

Im Jahre 1906 wurden 3 städtische Realschulen und eine Vereinsrealschule in die Verwaltung des Staates übernommen. In Erweiterung begriffen sind 23 Realschulen, davon nicht weniger als 5 in Wien. Die Errichtung von 6 neuen Staatsrealschulen, nämlich in Bruck a./M., Kufstein, Prag-Lieben, Brünn (II. deutsche u. II. tschechische) und Olmütz (tschech.) ist bereits im Staatsvoranschlage für das Jahr 1907 vorgesehen.

Die Gesamtausgaben für die mit dem Öffentlichkeitsrechte ausgestatteten Mittelschulen (Gymnasien, Realschulen u. Mädchenlyzeen) betrugen im Jahre 1890: 7,535.428 fl.; die Einnahmen derselben Anstalten bezifferten sich auf 7,538.748 fl., wovon 4,043.399 fl. aus dem Studienfonds, bezw. aus Staatsmitteln flossen. Im Jahre 1896 belief sich das Erfordernis auf 6,438.429 fl., dem eine Bedeckung von 1,421.783 fl. gegenüberstand.

Der in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 12. Oktober 1906 eingebrachte Staatsvoranschlag für 1907 weist nachstehende Erfordernissummen auf:

für Gymnasien	16,706.405 K
für Realschulen	8,594.300 K
außerdem für Dienstalterszulagen an Supplenten, Prüfungskommissionen, Turnlehrerbildungskurse, Verdienstzulagen an Direktoren und Lehrer für Leistungen auf wissenschaftlichem oder pädagogisch- didaktischem Gebiete, Herstellung von Lehrmitteln und Vervollständigung der Lehrmittelsammlungen, Fortbildungskurse für Mittelschullehrer, Unterstützungen, Stipendien und Remunerationen für Lehramtskandidaten und Lehrer u. s. w.	315.940 K
zusammen	25,616.645 K

Das Erfordernis ist also im letzten Jahrzehnt fast genau auf das Doppelte angewachsen.

Diesem Gesamterfordernis gegenüber weist das Budget (vgl. Staatsvoranschlag für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder für das Jahr 1907. IX. Ministerium für Kultus und Unterricht, Heft 3, Wien, 1906, S. 508) als Bedeckung aus:

An Einnahmen (aus Beiträgen von Stadtgemeinden, Studien-, Landes- und Stiftungsfonds u. s. w.):

an Gymnasien und Realgymnasien	319.488 K
an Realschulen	348.950 K
an Einnahmen aus dem Verschleiße von Schulgeldmarken an sämtlichen Mittelschulen	3,254.700 K
im ganzen	3,923.138 K

Der Staatsaufwand im Jahre 1907 beträgt daher: 21,693.507 K, d. i. per Kopf der Bevölkerung etwa 0·43 K.

B) Das Lehrpersonale. *a*) Titel und Rangverhältnisse. Die unmittelbare Leitung einer Mittelschule in pädagogischer und didaktischer Hinsicht und ihre Vertretung nach außen und im Verkehre mit den Unterrichtsbehörden obliegt dem Direktor. Er ist für die Ausführung der Schulgesetze und der normierenden Verordnungen, wie für den Zustand

der Anstalt den Schulbehörden verantwortlich (Näheres über den Charakter seines Amtes und die aus dem Amtsverhältnisse entspringenden Pflichten siehe im Art. „Direktor an Mittelschulen", Bd. I., S. 275 ff. d. Handb.).

Der Vorschlag für die Besetzung einer Direktorstelle wird vom Landesschulrate an das Ministerium geleitet; die Ernennung der definitiven Direktoren an den Staatsgymnasien (in Galizien an allen Staatsmittelschulen) erfolgt über Antrag des Unterrichtsministers durch den Kaiser, an den Staatsrealschulen in der Regel durch den Minister selbst. Die Ernennung der Direktoren an nichtstaatlichen Anstalten steht den Erhaltern dieser Schulen zu, doch unterliegt ihre Wahl der Bestätigung des Landesschulrates.

Die Lehrkräfte der Mittelschulen sind wirkliche Lehrer (definitiv bestätigte), Hilfslehrer und Nebenlehrer. Die ordentlichen Lehrer an Staatsmittelschulen haben nach ihrer Ernennung ein Probetriennium abzulegen und nach Absolvierung desselben um ihre definitive Bestätigung, d. h. Stabilerklärung im Lehramte, anzusuchen. Von dieser Bestätigung an sind sie zur Führung des Professortitels berechtigt. Den vom k. k. Landesschulrate bestätigten wirklichen Lehrern von nichtstaatlichen Mittelschulen (Landes-, Kommunal- und geistlichen Anstalten) wird die Befugnis zur Führung der Bezeichnung „Professoren" vielfach schon zu einem früheren Zeitpunkte zuerkannt.

Heute besteht an staatlichen Mittelschulen eine Anzahl provisorischer Lehrstellen zum Ersatze jener Mittelschullehrer, die zu Bezirksschulinspektoren ernannt und deshalb dauernd beurlaubt sind. Auch Lehramtskandidaten, die die allgemeine Lehramtsprüfung bestanden, aber eine Probepraxis noch nicht absolviert hatten, wurden in den letzten Jahren vielfach in provisorischer Verwendung zu Gymnasiallehrern ernannt.

Lehrpersonen, denen eine Lehrstelle an einer Staatsmittelschule provisorisch verliehen wurde, sind in ihren Bezügen und Rechten den wirklichen Lehrern gegenüber nicht ganz gleichgestellt; sie beziehen ein jährliches Gehalt von 2400 K und die systemmäßige Aktivitätszulage der IX. Rangsklasse, sind aber nicht einer bestimmten Schule definitiv zugewiesen, sondern können bis zu ihrer festen Anstellung nach Bedarf an verschiedenen Anstalten verwendet werden und erlangen den Rechtsanspruch auf definitive Bestätigung im Lehramte und auf Zuerkennung von Quinquennalzulagen erst mit der Ernennung zum wirklichen Lehrer, bei welcher die von ihnen in provisorischer Eigenschaft zurückgelegte Dienstzeit unter den gesetzlichen Voraussetzungen sowohl für das Probetriennium als auch für den Anfall der Gehaltszulagen anzurechnen ist.

Die Lehrer der wahlfreien und relativverbindlichen Lehrgegenstände (moderne Fremdsprachen, Stenographie, Turnen, Freihand- und geometrisches Zeichnen, Gesang, Kalligraphie, Musikfächer u. s. w.) heißen Nebenlehrer. Wo möglich, sollen auch die freien und relativ-obligaten Fächer von lehrbefähigten Lehrern gelehrt werden.

Lehramtskandidaten, die ihre Lehramtsprüfung bestanden haben, haben zunächst ein Probejahr (s. d. Art.) abzulegen. Mittelschullehrpersonen, die vorschriftsmäßig approbiert sind, aber nur für die Dauer des Bedarfes aufgenommen werden, heißen Supplenten (s. d. Art.). Solche übernehmen, wenn sie in normalmäßiger voller Stundenzahl beschäftigt werden, in didaktischer und disziplinärer Hinsicht alle Pflichten und Rechte eines ordentlichen Lehrers. Supplenten werden bestellt, wenn Lehrstellen bis zu ihrer definitiven Besetzung erledigt sind oder ein Lehrer durch ein ganzes Schulhalbjahr zu lehren verhindert ist oder wo infolge wechselnder Schülerzahl die Notwendigkeit der Einrichtung von Parallelabteilungen eintritt. Allerdings ist der Fall nicht selten, daß man sich mit Supplenten behilft, wo eigentlich ein dauerndes Bedürfnis an systemisierten Lehrstellen vorliegt. Der empfindliche Mangel an Lehrernachwuchs hat es ferner mit sich gebracht, daß in den meisten Kronländern, besonders aber in Galizien, auch ungeprüfte oder nicht vollständig geprüfte Lehramtskandidaten als Supplenten verwendet werden. In manchen Fachgruppen (besonders in den Sprachfächern) ist nämlich die Not an geprüften Kandidaten seit einigen Jahren so groß, daß z. B. im Studienjahre 1904/05 etwa 60 Lehrstellen, darunter die Mehrzahl

in Galizien, überhaupt nicht besetzt werden konnten.

Für Supplierungen erledigter Lehrstellen oder für eine zeitweilige Aushilfe in den Pflichtfächern der Mittelschule beziehen diese Hilfslehrer — neben den eigentlichen Supplenten werden gelegentlich auch im Ruhestande befindliche Professoren, Lehrer und Katecheten fremder Anstalten, Universitätslektoren, Bibliotheksbeamte, Geistliche, ja selbst Bürgerschullehrer u. s. w. vorübergehend in suppletorische Verwendung genommen — kein Gehalt, sondern es werden ihnen Remunerationen zuerkannt, deren Höhe nach den verschiedenen Lehrfächern abgestuft ist. So erhalten approbierte Vertreter der Sprachfächer 120 K, Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Fächer (einschließlich der Religionslehre) 100 K, Vertreter des Zeichen- und Turnfaches 80 K pro wöchentliche Unterrichtsstunde und Jahr; nicht vollständig lehrbefähigte oder ungeprüfte Supplenten beziehen eine Remuneration von 96, 80, 64 K jährlich pro Wochenstunde (vgl. den Art. Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Bildungsanstalten).

In welchem Umfange die von einem Supplenten zurückgelegte Dienstzeit unter der Voraussetzung der zufriedenstellenden Dienstleistung für die Stabilisierung und zum Zwecke des Bezuges von Gehaltszulagen angerechnet werden kann, wird von Fall zu Fall bei der Ernennung zum wirklichen Lehrer vom Unterrichtsminister bestimmt. Doch dürfen bis jetzt nicht mehr als drei Jahre dieser Dienstzeit in Anrechnung gebracht werden.

Die Hilfskräfte für den Zeichenunterricht führen den Titel Assistenten. Solchen kommt in der Regel eine Remuneration von 60 K jährlich für die wöchentliche Unterrichtsstunde zu.

Die Religionslehrer aller Konfessionen haben ihre Qualifikation bei der kirchlichen Oberbehörde nachzuweisen; sonst gelten für ihre Bestellung die gleichen Bestimmungen wie für die anderen Lehrer. Der obligate Religionsunterricht ist in allen Fällen sicherzustellen, wo an einer Mittelschule mindestens 20 öffentliche Schüler einer Konfession sich befinden. Die Kosten für diesen Unterricht gehören, insofern sie nicht aus den Religions- oder Kultusfonden oder sonstigen besonderen Quellen gedeckt werden können, zum Aufwande der betreffenden Mittelschulen. Die Religionslehrer sind entweder wirkliche Lehrer (Professoren) oder Supplenten oder sie zählen zu den Nebenlehrern.

Der Status des Lehrkörpers einer Mittelschule ist durch das normalmäßige Lehrpensum bestimmt. Die Pflichtstundenzahl der österreichischen Mittelschullehrerschaft ist bedeutend niedriger bemessen als in den meisten europäischen Kulturländern, zumal den süddeutschen Staaten (vgl. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, S. 325).

Der Direktor ist an Obergymnasien zu 5—8, an Unter- oder Realgymnasien zu 10—14, an Oberrealschulen zu 6—8, an Unterrealschulen zu 8—10 Stunden wöchentlich verpflichtet. Auf die Lehrer der Sprachfächer am Gymnasium haben höchstens 17, auf die der anderen Fächer regelmäßig nicht mehr als 20, auf die Lehrer des Zeichnens und Turnens nicht über 24 Unterrichtsstunden wöchentlich zu entfallen. An den Realschulen sollen den wirklichen Lehrern wissenschaftlicher Fächer in der Regel nicht mehr als 20 Wochenstunden zugewiesen werden. Nach diesen Stundenzahlen verteilt sich die Gesamtzahl der Lehrer, den Direktor und Religionslehrer nicht gerechnet, in der Weise, daß an achtklassigen Gymnasien für den Unterricht in der lateinischen, griechischen, deutschen und einer zweiten Landes- oder Reichssprache, dann in der Geschichte und Geographie zusammen 8, für den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften zusammen 2 Fachlehrer vorhanden sein müssen. An vierklassigen Rumpfanstalten genügt 1 Fachlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften, die übrigen Gegenstände sind unter 3 Lehrer nebst dem Direktor zu verteilen. An Real- und Obergymnasien sowie an Realschulen sind 13 Lehrkräfte notwendig. Für Überschreitungen der festgesetzten Lehrerzahl einer Staatsmittelschule ist die Ermächtigung der Oberbehörden einzuholen und die etwa zulässige Herabminderung dieser Lehrerzahl stets im Auge zu behalten. Auf diese Weise zugewachsene Lehrkräfte werden als Lehrer „extra statum" geführt.

Über die Besoldungsverhältnisse der Direktoren, Professoren, wirklichen und

provisorischen Lehrer an den Staatsmittelschulen siehe das Nähere im Art. Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Bildungsanstalten in Österreich und Deutschland, Bd. I., S. 497 ff. dieses Handbuches.

Wie das Gehalt, so ist auch der Rang der österreichischen Mittelschullehrer gesetzlich festgelegt (Gesetze vom 15. April 1873 und vom 19. September 1898). Das Lehrpersonale der Staatsmittelschulen ist in die für die Staatsbeamten festgestellten Rangsklassen eingeteilt. Die Direktoren stehen in der VII. Rangsklasse, können jedoch in berücksichtigenswerten Fällen in die VI. Rangsklasse befördert werden, eine Rangserhöhung, die in der Regel nicht vor Erlangung der 5. Quinquennalzulage erfolgt. Die wirklichen Lehrer stehen in der IX. Rangsklasse der Staatsbeamten, können jedoch auf Grund einer in jeder Richtung befriedigenden Dienstleistung vom Unterrichtsminister in die VIII. und weiter auch in die VII. Rangsklasse befördert werden. Die Beförderung in die VIII. Rangsklasse erfolgt in der Regel nicht vor Erlangung der 2., jene in die VII. Rangsklasse nicht vor Anfall der 4. Quinquennalzulage. In Fällen besonders anzuerkennender Dienstleistung kann die Beförderung eines Direktors oder wirklichen Lehrers in eine höhere Rangsklasse vor dem festgesetzten Zeitpunkte gewährt werden.

Religionslehrer, die in allen Klassen einer vollständigen Staatsmittelschule den Religionsunterricht erteilen, stehen in der IX., die definitiven Turnlehrer in der X. Rangsklasse der Staatsbeamten. Ganz besonders verdienten Turnlehrern gelingt es in letzter Zeit auch, die IX. Rangsklasse zu erreichen.

Die Zugehörigkeit zu bestimmten Rangsklassen findet auch darin ihren Ausdruck, daß die Direktoren und Professoren der Staatsmittelschulen nicht nur berechtigt, sondern bei einzelnen Anlässen geradezu verpflichtet sind, die Uniform der Staatsbeamten der betreffenden Rangsklasse zu tragen.

Bezüglich der Pensionierung und Berechnung des Ruhegehalts der Lehrer an den vom Staate unterhaltenen Mittelschulen, desgleichen über die Versorgungsgenüsse der Witwen und Waisen von Direktoren und Professoren siehe den Artikel Pension.

Literatur: Der Umfang der einschlägigen Literatur ist so ungeheuer, daß er fast das Homerische Schmuckwort des „Unbegrenzten“ verdient. Hier kann nur eine bescheidene Auslese aus dem vorhandenen Schrifttum geboten werden, für die das Bedürfnis tunlichster Beschränkung das Maß bestimmt. Gute und umfassende Auskunft über das schulgeschichtliche Teilgebiet gibt Strakosch-Graßmann G., Bibliographie zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, I. Heft. Wien 1901. — Als leichter zugängliche Schriften können etwa die folgenden bezeichnet werden: a) Geschichte und Organisation des Volksschulwesens, bezw. über die Schulformen beider Gattungen: Albert M., Die Dorfschule. Hermannstadt 1869. — Allerhöchst vorgeschriebener Plan über die künftige Verfassung und Leitung des ganzen deutschen Schulwesens. Linz 1804. — Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erbländern. Wien 1774. — Annuario delle scuole popolari del Tirolo. Annata I. Innsbruck 1896. — Aufwand für das öffentliche Unterrichtswesen, auf Grund der Erhebung des Jahres 1890 bearbeitet. Österr. Statistik 42. Bd., 1. Heft. Wien 1895. — Bache A. D., Report on Education in Europe. Philadelphia 1839. — Baldrian K., Gedanken über die Umgestaltung des Elementarunterrichts (Österr. Schulb. 1905). — Barth v. Barthenheim Graf J. B. E., Österreichs Schul- und Studienwesen. Wien 1843. — Baumann J., Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Göttingen 1893. — Beer Ad. und Hochegger F., Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas, I. Bd. Wien 1867. — Beidtel J., Das Unterrichtswesen in Österreich 1740—1792 (Sitzungsber. d. Akad. d. Wissenschaft. zu Wien. Phil.-hist. Kl. VIII, 716—728; 743—756. — Beiträge zu unserem Schul- u. Erziehungswesen. Von einem Vaterlandsfreunde. Teschen 1875. — Branky, Die Volksschule in Tirol vor 100 Jahren (Österr. Schulb. 1875). — Briefwechsel zweier altösterr. Schulmänner, herausgegeben von L. u. R. Heinzel. Wien u. Leipzig 1887. — Burckhard M., Volksschulgesetze, 2 Bde., 2. Aufl. Wien 1893. — Clausnitzer E., Geschichte der Volksschule u. Lehrerbildung (Mitt. d. Ges. f. d. Erz.- u. Schulgesch. XV, 3. Hft.) Berlin 1905. — Collinus M., Liber de educatione puerorum. Vindob. 1550. — Deinhardt H., Über Schulorganisation (Pädagog. Jahrb. II., S. 1 ff.). — Derselbe, Über

Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten, 2. Aufl. Wien 1871. — Derselbe, Die moderne Volksschule in Sturm u. Drang (Österr. Schulb. 1878). — Derselbe, Wissenschaft u. Schule (Österr. Schulb. 1880). — Deschmann G., Führer durch Österreichs Schulen. Pilsen 1892. — Detailkonskription der Volksschulen in den im Reichsrate vertretenen Königreichen u. Ländern. Wien 1865. — Dittes F., Über Schulorganisation (Österr. Schulb. 1888). — Derselbe, Bureaupädagogik (Österr. Schulb. 1880). — Draper J. W. et Aubert L., Histoire du développement intellectuel de l'Europe. 3 vols. Paris 1868—1869. — Dumreicher Frh. v. A., Über die Aufgaben der Unterrichtspolitik im Industriestaate. Wien 1882. — Egger A., Volksbildung u. Schulwesen. 6 Hefte. Wien 1874—1875. — Egger v. Möllwald A., Österreichisches Volks- u. Mittelschulwesen v. 1867—1877. Wien 1878. — Eggers, Frh. v. C. U. D., Nachrichten von der beabsichtigten Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens in den österr. Staaten. Tübingen 1808. — Eichholtz L., Welche Schwierigkeiten stehen der fortschrittlichen Entwicklung der Volksschulen entgegen und wie können sie behoben werden? Wien 1867. — Elvert d' Chr., Geschichte der Studien-, Schul- u. Erziehungsanstalten in Mähren u. österr. Schlesien. Brünn 1857. — Die Entwicklung des österr. Volksschulwesens im Zeitraume v. 1848—1898 (Allg. D. Lehrerztg. 1898). — Entwurf der Grundzüge des öffentl. Unterrichtswesens in Österreich (Wiener Ztg. v. 17. bis 21. Juli 1848. — Ficker A., Die Volks- u. Mittelschulen Österreich-Ungarns. Geschichte, Organisation u. Statistik. Sonderabdr. aus Schmids Enzyklop., 2. Aufl. bearb. v. E. Wolf. Wien 1882. — Derselbe u. Egger-Möllwald, Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. I. Teil: Geschichte, Organisat. u. Statistik des österr. Unterrichtsw. Wien 1873. II. Teil mit 34 Beilagen. Wien 1878. — Fleischner, Österreichische Schulpolitik (Deutsche Stimmen 1900). — Frank Ferd., Die österreichische Volksschule von 1848—1898. Wien 1898. — Derselbe, Fünfzig Jahre im Dienste der österr. Volksschule. Wien 1900. — Freimund E., Drei Kapitel zum österr. Schulstreite. Sozialpolit. Erwägungen. Wien 1890. — Frisch F., Was man der Neuschule vorwirft und was die Lehrer darauf antworten (Österr. Schulb. 1879). — Derselbe, Pädagog. Streifzüge. Wien 1883. — Derselbe, Biographien österreichischer Schulmänner. Wien 1897. — Derselbe, Die Bezirksschulaufsicht (Österr. Schulb. 1882, 1888, 1889). — Gabriel Ph., Versuch eines Studienplanes für die k. k. österr. Staaten. Brünn 1848. — Ganser A., Schule u. Staat. Graz 1892. — Gassner F. J., Die Volksschulfrage in Tirol in ihrem Zusammenhange mit der damaligen politischen Strömung in Österreich. Innsbruck 1888. — Derselbe, Die Neuschule Österreichs in ihren Licht- u. Schattenseiten. Innsbruck 1878. — Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer in Österreich (D.-ö. Lehrerztg. 1898). — Geist der Schulen u. Studienanstalten in den österr. Erblanden, besonders in Böhmen (Wielands Neuer deutscher Merkur 1805). — Girardin S. M., Rapport sur l'instruction intermédiaire en Allemagne. 2 Bde. Paris 1835—1838. — Grünberg S., Das Volksschulwesen in der Bukowina in seiner histor. Entwicklung und seinem jetzigen Stande (Österr.-ungar. Revue 1888). — Handbuch der Reichsgesetze u. Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrate vertretenen Königreichen u. Ländern. 2 Bde. Wien 1882—1884. — Hannak E., Die Lehrerbildung in Österreich (Pädagog. Bl. 1899). — Derselbe, Das österr. Volksschulwesen unter Kaiser Franz Josef I. (Pädagog. Jahrb. XII). — Hasner v. L., Denkwürdigkeiten. Stuttgart 1892. — Haßner, Die Verstaatlichung der Volks- u. Bürgerschule (Fr. Schulztg. 1898). — Hauffe Th., Die Volksschule u. die Lehrerbildung in Österreich nach ihren gesetzlichen Grundlagen u. ihrem gegenwärtigen Zustande. Gotha 1887. — Hauptbericht des Wiener Bezirksschulrates über den Zustand der Volks- u. Bürgerschulen der Stadt Wien für die Schuljahre 1869/70—1881/82 (der Bericht pro 1875/76 ist nicht erschienen). Wien 1871—1883. — Hauptrepertorium über die Normalschriften in Unterrichtsangelegenheiten, 1848—1862. Wien 1864. — Helfert Frh. v. J. A., Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik I. u. III. Bd. Wien 1860—1861. — Derselbe, Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule u. deren verfassungsmäßige Behandlung. Prag 1861. — Derselbe, Fünfzig Jahre (1842—1892). Wien 1892. — Hermann R. v. A., Handbuch der Gesetze, Verordnungen u. Normalerlässe über das Volksschulwesen in Niederösterreich. Wien 1869. — Heufler v. L. R., Beiträge zur Geschichte des Unterrichtswesens in Österreich. Wien 1861. — Derselbe, Fragmente über das Unterrichtswesen in Österreich. Wien 1853. — Hippokrates u. die moderne Schule. Wien 1853. — Hochmuth J., Beitrag zur Geschichte des Schulwesens in Österr.

o. d. Enns. Salzburg 1832. — Holzinger K., Aus den Papieren eines österreichischen Pädagogen. Ein Beitrag zur Reform der Volksschule. Wien 1869. — Holzner, Pädagogische Rückblicke (Österr. Schulb. 1880). — Huber K., Die pädagog. Presse in Österr., Deutschland u. der Schweiz (Pädagog. Jahrb. I). — Huus J. Th., Seminarieforhold i Tyskland, Schweiz og Östrig. Kjöbenhavn 1896. — Verbesserte Instruktion für die Visitatoren der Landschulen. Wien 1779. — L'Instruction publique en Autriche, par un diplomate étranger. Paris 1841. — Jahresbericht der Gesellschaft Lehrmittelzentrale in Wien. Wien 1900. — Jahresberichte des k. k. Ministeriums f. K. u. U. Wien 1870 ff. — Jessen A. Chr., Die kirchliche Schulaufsicht (D.-ö. Lehrerztg. 1877). — Jetter, Über Lehrerbildung (Die Volkssch. 1898). — Jireček J., Handbuch des Unterrichts- u. Prüfungswesens in Österreich. Wien 1868. — Jolly L., Das Unterrichtswesen Österreichs in v. Schönberg G., Handbuch der polit. Ökonomie, III. Bd. 2. Halbband. 4. Aufl. Tübingen 1898. — Kankoffer J., Handbuch der Patente, Gesetze u. Verordnungen für Kultus u. Unterricht. Wien 1855. — Derselbe, Denkschrift über das Volksschulwesen in Wien. Wien 1863. — Kawczynski, Kritische Bemerkungen über die Volksschule (Österr. Schulb. 1877). — Kelle J., Das Unterrichtswesen in Österreich 1848—1873. Prag 1874. — Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. II. Teil. Essen 1870. — Kirchheim F., Der Zerstörungsgeist der staatlichen Volksschule. Mainz 1897. — Kittel E., Über Lehrerbildung mit bes. Berücksichtigung der formalen Seite derselben. Wien 1878. — Kohlhepp Qu., Die Berufsbildung der Volksschullehrer. Ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildungsfrage. München 1906. — Kommunale Volksschulen in Wien im Jahre 1879 und in dem vorausgegangenen Jahrzehnt 1869—1878. Wien 1880. — Kopetz W. G., Österreich. politische Gesetzkunde. I. Bd. Wien 1807. — Kraus S., Österreichs Volksschule u. ihre Statistik (Die Zeit 1899). — Kraus V., Das Schulwesen Deutschböhmens (Deutsche Arbeit in Böhmen). Berlin 1901. — Kröger J. E., Reise durch Sachsen nach Böhmen u. Österreich, mit besonderer Beziehung auf das niedere u. höhere Unterrichtswesen. 2. Bde. Altona 1840. — Kropatschek J., Österreichs Staatsverfassung. III. Bd.: Schul- und Erziehungswesen. Wien 1794—1810. Krones v. F., Zur Geschichte des Schulwesens der Steiermark im Mittelalter und während der Reformation bis 1570 (Mitt. d. hist. Ver. f. Steierm. 1886). — Lauer, Erweiterung der Lehrerbildung (Österr. Schulztg. 1899). — Lauber, Kritische Übersicht des gesamten Lehr- und Erziehungswesens in den österr. Staaten. Olmütz 1789. — Lehrplan für ungeteilte einklassige Volksschulen. Wien 1874. — Die Lehrbefähigungsprüfung in Österrr. Pädagog. Zeitfragen, Heft 2. Wien 1886. — Lewin, Die Vorbildung des Lehrers (Pädagog. Bl. 1900). — Legler, Die Lehrerbildung (D.-ö. Lehrerztg. und Fr. Schulztg. 1898). — Derselbe, Die Verländerung des österr. Volksschulwesens (Fr. Schulztg. 1897). — Leitich A. und Frank F., Pädagog. Jahresbericht anläßl. des 25jährigen Bestandes des R.-V.-Sch.-G. Wien 1894. — Leonhardi. Frh. v. H., Das Verhältnis von Schule, Staat und Kirche. Prag 1871. — Lindner G. A., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, 4. Aufl. Wien 1891. — Lindner, Das Alter der Volksschule (Österr. Schulb. 1879). — Lippert J., Das Volksbildungswesen zur Regierungszeit Kaiser Franz Josefs I. Prag 1899. — Löwy, Das Unterrichtswesen in Wien. Wien 1890. — Lukas, Zur Geschichte der Volksschule in Niederösterreich (Österr. Schulb. 1876). — Mascher H. A., Das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwicklung und den Forderungen der Gegenwart (Pädagog. Studien, herausg. v. Rein, Heft 8). Eisenach 1876. — Die materielle Lage des österr. Lehrerstandes (Fr. Schulztg. 1898). — Mezburg v. G. J., Rede über die neue Einrichtung des philosophischen Studiums und den Nutzen desselben. Wien 1788. — Moissl K., Österreichische Schülerbibliotheken im Bereiche der Volks- und Bürgerschule (Fr. Schulztg. 1900). — Monumenta Germaniae paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher u. pädagog. Miszellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Herausg. v. K. Kehrbach. (Mehrere Bände, bes. von Bd. IV an). Berlin 1887 ff. — Municipio di Trieste. Cenni statistici sulle scuole communali 1878—1880. Triest. Mößler A., Österreichische Volksschulzustände. Wien 1897. — Müller, Österreichs Kampf um die konfessionelle Schule nach dem Vorbilde Belgiens. Wien 1888. — Nachrichten von einigen Schul- und Studienanstalten in den österr. Erblanden, besonders in Böhmen. (Wielands Neuer deutscher Merkur 1805). — Nagele A., Das Bezirksschulinspektorat in Steiermark (Österr. Schulb. 1899). — Nevzorov N., Notes d'un voyage pédagogique aux écoles d'Allemagne, de France, d'Italie et d' Autriche.

St. Petersburg 1897. — Obentraut R. v. A, Die österreichischen Volksschulgesetze, I. Bd.: Reichsgesetze u. Ministerialerlässe. II. Bd.: Landesgesetze. Wien 1878. — Pachtler G. M., Die geistige Knechtung der Völker durch das Schulmonopol des modernen Staates. Amberg 1876. — Peerz R. E., Der Abteilungsunterricht in der Volksschule. Wien 1897. — Petersilie A., Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europ. Kulturländern. I. und II. Bd. (im Hand- und Lehrbuch der Staatswissenschaften von Kuno Frankenstein, III. Abt., 3. Bd. Leipzig 1897. — Pehm F., Vom 14. Mai 1869 bis zum 14. Mai 1894 (Zeitschr. f. d. österr. Volksschulw. 1893/94). — Derselbe, Die Wiener Schulverwaltung von 1891/92 bis inkl. 1893/94 (Zeitschr. f. d. ö. Volksschulw. 1895/96 und 1896/97). — Polek J., Die Anfänge des Volksschulwesens in der Bukowina. Czernowitz 1891. — Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. k. deutschen Erbstaaten. Wien 1806, 3. Aufl. 1817, 4. Aufl. 1844, 5. Aufl. 1859. — Poppe P., Die Volksschule, wie sie sein soll, als erstes Mittel zur Hebung aller staatlichen Verhältnisse. Wien 1866. — Prausek V., Einiges über Volkserziehung, mit besonderer Berücksichtigung Österreichs (Österr. Jahrb. 1890). — Prüfungsvorschriften für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen, sowie an den gleichgestellten Speziallehranstalten. Wien 1893. — Erzherzog Rainer, Ideen über einzuführende Reformen und Verbesserungen in der österr. Monarchie. Herausg. v. E. Wertheimer (Archiv f. österr. Gesch., 87. Bd.) — Rauchberg H., Beiträge zur Statistik der öffentlichen Volksschulen Österreichs (Statist. Monatsschr. XVII. Jahrg.). Wien 1891. — Rehmke J., Die Erziehungsschule und die Erkenntnisschule. Leipzig u. Frankfurt 1903. — Rein W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bde. Langensalza 1895—1899. Seit 1903 in 2. Aufl. erscheinend. — Reichsvolksschulgesetz samt den wichtigsten Durchführungsvorschriften einschl. der definitiven Schul- und Unterrichtsordnung für allg. Volksschulen und für Bürgerschulen. 2. Aufl. Wien 1906. — Reyer E., Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart 1896. — Riese, Betrachtungen über die Schullast in Österreich (Öst. Schulztg. 1896). — Rolfus H. und Pfister A., Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Mainz 1874—1884. — Rückblicke auf das vorige Jahrhundert in pädagog. Hinsicht zur Förderung des Erziehungswesens der Gegenwart (Schulfr. Böhmens 1818 und 1819). — Rulf F., Maria Theresia u. die österr. Volksschule. Prag 1883. — Rumpler M., Geschichte des Salzburgischen Schulwesens. Umgearb. Ausgabe von J. Hochmuth. Salzburg 1832. — Rusch, Über Lehrerbildung (Österr. Schulztg. 1898). — Sander F., Lexikon der Pädagogik f. Volksschullehrer. Breslau. 1889. — Sammlung von Gesetzen und Verordnungen betreffend das Volksschulwesen in Österreich mit spezieller Berücksichtigung Kärntens. Zusammengestellt v. J. Benisch. Klagenfurt 1869. — Savageri J. N., Chronologisch-geschichtliche Sammlung aller Stiftungen, Institute, Erziehungs- u. Unterrichtsanstalten Österreichs. Brünn 1832. — Seibt C. H., Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates. Prag 1781. — Sendler R. und Kobel O., Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen u. außereuropäischen Kulturvölker. Bd. II. Breslau 1901. — Seyfert R., Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. Leipzig 1905. — Sondermann F. W., Ansichten u. Vorschläge in bezug auf das öffentliche Unterrichtswesen. Innsbruck 1836. — Syllabus complectens praecipuos nostrae aetatis errores. Anhang zur päpstlichen Encyclica „Quanta cura" v. 8. Dez. 1864. — Šembera A. A., Über die Gleichstellung der beiden Landessprachen in Mähren. Brünn 1848. — Schematismus der allgemeinen Volksschulen u. Bürgerschulen in den im Reichsrate vertretenen Königreichen u. Ländern auf Grund der statist. Aufnahme vom 30. April 1890. Bearb. u. herausg. von der k. k. Statist. Zentralkommission. Wien 1891. — Schneller Chr., Die Volksschule in Tirol vor hundert Jahren. Innsbruck 1874. — Schott K., Lehrerarbeit und Lehrerlohn. Wien 1900. — Schreiter F., Dreißig Jahre Reichsvolksschulgesetz (Fr. Schulztg. 1899). — Die Schicksale der österr. Volksschule seit 50 Jahren (Die Volkssch. 1898). — Schimmer G. A., Statistik der Lehranstalten für 1851—1857. Mitt. a. d. Geb. d. Stat., Jahrg. VII. Heft 1 und 4. Wien 1858. — Schindler L., Die österreichiche Bürgerschule. Wien 1879. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens. 2. Aufl. Gotha 1876. — Schmid F., Kritische Streiflichter auf die Finanzgebarung der österr. Unterrichtsanstalten (Zeitschr. f. ö. Volkswirtsch. 1896). — Schröer K. J., Unterrichtsfragen. Wien 1876. — Scholich, Ein Wort zur Lehrerbildungsfrage (Schles. Schulztg. 1898). — — Schulen u. menschenfreundliche An-

stalten (Deutsches Museum X.). — Das Schulwesen auf dem Lande unter der Regierung der Kaiserin Maria Theresia (Vaterländ. Bl. f. d. österr. Kaiserstaat 1814). — Schuster, Die einklassige Schule u. deren Lehrer (Fr. Schulzg. 1899). — Schwarcz J., Zur Reform des europäischen Unterrichtswesens. Budapest. 1879. — Die Staatsschule (D.-österr. Lehrerztg. 1898). — Stark F., Die Volksschule in Österreich. Wien 1864. — Statistik der Unterrichtsanstalten in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern 1881/82—1903/04. Österr. Statistik. Herausg. v. d. k. k. Statist. Zentralkommission. Bd. III, Heft 2 bis Bd. LXXVII, Heft 2. Wien 1884—1906. — Stießberger A., Revision des bisherigen Studienganges u. Fingerzeige bei Entwerfung eines neuen (Theol.-prakt. Quartalschr.). Linz 1850. — Strakosch-Graßmann G., Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens Wien 1905. — Streiflichter auf die Entwicklung der Schul- u. Lehrerverhältnisse im 19. Jahrhundert (Bayr. Lehrerztg. 1900). — Täuber J., Fünfzehn Jahre aus dem Leben eines Wiener Privatlehrers. Wien 1846. — Thurnwald A., Beiträge zur Gesch. der Pädagogik in Deutschösterreich. Wien 1878. — Unterrichtsrat und Unterrichtswesen in Österreich. Wien 1863. — Unterrichtswesen in den Volksschulen. Wien 1869. — Verus, Die österreichische Volksschule. Beurteilt nach dem Geiste der approb. Lehr- und Lesebücher. Freiburg i. B. 1895. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums f. Kultus u. Unterricht. Jahrg. I. ff. Wien 1869—1906. — Viertbaler F. M., Geschichte des Schulwesens u. der Kultur in Salzburg. I. Bd. Salzburg 1804. — Unser österr. Volks-, Mittel- u. Hochschulwesen, dann die Speziallehranstalten u. Fachschulen. Pilsen 1882. — Voranschlag der deutschen Volks- und Bürgerschulen der königl. Hauptstadt Prag. Prag 1876—1888. — Wilhelm R. v. A., Über das österr. Volks- u. Mittelschulwesen in den Hauptmomenten seiner Entwicklung seit 1812. Prag 1874. — Wilsdorf O., Über das Volksschulwesen in Österreich (Deutsche Zeitschr. f. ausländ. Unterrichtswesen 1899). — Das abgeänderte Reichs-Volksschulgesetz nebst einschlägigen Gesetzen u. Verordnungen. Erläutert aus den Erlässen des Unterrichtsministeriums u. der Rechtsprechung von L. Geller. Wien 1883. — Tomberger F., Vergleichende Übersicht aller österr. Landesgesetze. Wien 1876. — Der öffentliche Unterricht im Lichte der Verfassung. Wien 1863. — Die Unterrichtsfrage vor dem Reichsrate. Von einem Schulmanne aus Tirol 1862. — Vogler J., Die Volksschule im freien Staate. Wien 1862. — Unsere heutige Volksschule (Stimmen aus Österreich, 2. Heft). Wien 1881. — Die Volksschule Österreichs von einst u. jetzt. Wien 1889. — Die österreichische Volksschule von 1848—1898 (Neue Bahnen 1899). — Das Volksschulgesetz, populär erklärt u. mit den erforderlichen Formularien erläutert von A. Wintersperger. Wien 1869. — Weiß A., Geschichte der österreichischen Volksschule 1792 bis 1848, 2 Bde. Graz 1904. — Wenzig J., Durchführung der Gleichberechtigung beider Landessprachen in den Schulen Böhmens. Prag 1862. — Wie werden unsere Normal- u. Gymnasialschulen wesentlich besser? (Österr. Bl. f. Lit. 1848). — Wolf P. P., Veränderungen in den religiösen u. wissenschaftlichen Zuständen des österr. Staates unter Josef II. Leipzig 1795. — Wolf G., Das Unterrichtswesen in Österreich, nach einer Darstellung von Josef v. Sonnenfels (a. d. J. 1786). Wien 1880. — Zenz J., Rede von dem Nutzen der in österreichischen Staaten eingeführten Normalschulinstitute. Ried 1784. — Zetter J. T. M., Ist es wohl nützlich u. ratsam, in das kathol. Unterrichtswesen unkatholische od. protestantische Lehrweise u. Lehrfreiheit einzuführen? (Theol.-prakt. Monatsschr. [Quartalschrift]). Linz 1852. — Zingerle A., Über Dom- u. Stiftsschulen Tirols in Mittelalter. Innsbruck 1896. — Zur Reform der Volksschule, Gutachten eines Komitees. Wels 1869. — Zur Schulfrage in Österreich (Histor.-pol. Bl. 1898). — Zur Geschichte der österr. Schulreform I. Das Volksschulwesen in Tirol, II. Ein Reichsgesetz für Schulaufsicht. Wien 1875. — Zur Unterrichtsfrage. Ein freimütiges Wort. Prag u. Leitmeritz 1860. —

b) Geschichte, Gesetzgebung, System und Statistik der Mittelschulen: Adamek O., Die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule. Graz 1892. — Akin C. K., Ideen u. Reform des höheren Unterrichtswesens. Pest 1868. — Alethagoras J., Die Reform unserer Gymnasien beleuchtet vom christlich-sozialen Standpunkte. Graz 1892. — Derselbe, Unser Gymnasialunterricht. Bekenntnisse, 2. Aufl. Braunschweig 1894. — Alloy G. B., Sui ginnasi in Austria. Vienna 1850. — Die Ansprüche der Deutschen an die Gymnasien Böhmens. Von einem deutschen Schulmanne aus Nordböhmen. Prag und Leitmeritz 1862. — Aprent J, Soll und kann die Realschule die allgemeine Bildung fördern?

(Progr. d. Realsch. in Linz 1852). — Arneth M., Bemerkungen über die Mängel der österr. Gymnasialeinrichtung u. Vorschläge zur Verbesserung derselben. Linz 1849. — Auspitz J., Der Lektionsplan der österr. Realschule im Vergleiche mit dem einiger deutscher Realschulen (Realschule 1857). — Ball H., Das Schulwesen der böhmischen Brüder. Berlin 1898. — Bassler H., Ein deutsches Mädchengymnasium in Prag (Zeitschr. f. weibl. Bildung 1899). — Bechtel A., Die österreichischen Mädchenmittelschulen. (Zeitschr. f. d. Realschulw. 1877). — Bemerkungen über die Erlernung der lat. Sprache u. über die Verfassung der Gymnasien. Brünn u. Olmütz 1815. — Einige Bemerkungen über den österr. provisorischen Gymnasiallehrplan für das Jahr 1849—1850 (Deutsche Univ.-Ztg. 1849). — Bernhardi A. F., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Berlin 1818. — Berner E., Die Unhaltbarkeit der Reifeprüfung an den Mittelschulen. Brünn 1887. — Bonitz H., Denkschrift über die ökonomischen Verhältnisse der Gymnasiallehrer in Österreich. Wien 1861. — Derselbe, Die Unterrichtssprache an den galizischen Gymnasien. (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. II). — Derselbe, Die kaiserliche Sanktion der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen (Zeitschr. f. österr. Gymn. 1855). — Brendler A., Das Wirken der Piaristen zu Wien. Wien 1896. — Bronner F., Gedanken über den Lehrplan d. österr. Gymnasien u. Realschulen (Progr. d. Staatsoberrealschule in Jägerndorf 1897). — Brunner P., Österreichs Mittelschulen im Schuljahre 1874/75. Wien 1876. — Burgerstein L., Die Wohlfahrtseinrichtungen an den österr. Gymnasien u. Realschulen. Wien 1900. — Campe J. H., Revision des gesamten Erziehungswesens. 16 Bde. 1785 ff. — Chabot Ch., La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne. Paris 1903. — Chevalier L., Das Realgymnasium. (Progr. des Gymn. in Mies 1871). Pilsen 1871. — Cornova J., Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Cupr F., Über den Unterricht in der Mutter- u. Landessprache an österr. Gymnasien (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1850). — Derselbe, Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen. Wien 1861. — Czerkawsky E., Die wichtigsten gymnasialpädagogischen Probleme (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1871). — Dassenbacher J., Über die Entstehung und das Wesen der Realgymnasien. (Progr. v. Krumau 1873). — Derselbe, Zum Streite für und wider die Realgymnasien. Krumau 1875. — Dedeček J., Naše střední školy před 100 lety (Krok 1890). — Degn J. B., Über Frauenbildung und Mädchenschulen (Jahresber. d. Mädchenlyzeums zu Linz 1896). — Deinhardt J. H., Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1887. — Denkschrift über die Verhältnisse der österr. Mittelschulen. Wien 1862. — Diviš J., bezw. Schwippel K., u. Neubauer J., Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich, I.—XX. Jahrg. Wien 1888—1907. — Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien u. friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892. — Dragič A., Reflexionen über unsere jetzigen Mittelschulen. Laibach 1878. — Duhr B., Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg 1896. — Dworsky P., Bedeutung der Piaristen für die Entwicklung des österr. Schulwesens (Notizenblatt der mähr.-schles. Gesellsch. 1890). — Egger A., Über polyglotte Mittelschulen vom didaktischen Standpunkte (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1863). — Enk v. d. Burg K., Briefe über die Reform d. österr. Gymnasien (Österr. Bl. f. Lit. 1848). — Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erblanden. Wien 1775. — Entwurf der Organisation der Gymnasien u. Realschulen in Österreich. Vom Ministerium f. Kult. u. Unterr. Wien 1849. Unverändert abgedruckt 1875. — Erläuterungen über die heutige Lehrart auf Akademien in österr. Staaten. Augsburg 1785. — Ficker F., Über die Notwendigkeit philologischer Seminarien in Österreich (Österr. Bl. f. Lit. u. Kunst 1845). — Derselbe, Die Volks- und Mittelschulen Österreich-Ungarns in Schmids Enzyklopädie d. Erziehungswesens, Bd. V. Gotha 1866. In neuer Bearbeitung von E. Wolf. 2. Aufl. 1882. — Derselbe, Die österr. Mittelschulen in dem Vierteljahrhundert von 1850 bis 1874. Wien 1874. — Fixlmillner P., De intemperante ac perverso quorundam fervore in reformando scholarum negotio. Orat. academica 1779 (MS. im Stifte Kremsmünster). — Fleischner L., Berufsbildung für Mädchen, ein Beitrag zur Frauenfrage. Wien 1893. — Derselbe, Die Schule der Zukunft. Prag 1904. — Über die Fortbildung der Mädchen nach vollendeter Schulpflicht (Zeitschr. f. d. österr. Volksschulen 1889/90). — Frank A., Der Lehrplan und die Instruktionen f. d. Unterricht an den Gymnasien in Österreich als psychologische u. ethische Einheit. Prag 1904. — Frankfurter S., Die Organisation des höheren Unterrichts in Österreich (in: Baumeister, Handb. der Erziehungs- u. Unterrichtslehre

f. höhere Schulen, Bd. I., 2. Abt.). München 1897. — Derselbe, Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner u. Hermann Bonitz. Wien 1893. — Derselbe, Fünfzig Jahre österr. Mittelschule (Zeitschr. f. ausl. Unterrichtswesen, Jahrg. V. u. VI.). — Derselbe, Die Mittelschulreform in Preußen u. das österr. Mittelschulwesen. Wien 1893. — Frantz A., Österreichs Gymnasien (Prog. d. Gymn. zu Strehlen 1898). — Zur Frauenbildungsfrage (Zeitschr. f. ausl. Unterrichtswesen VI.). — Fries W., Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt (in: Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Bd., 1. Abt.). München 1895. — Derselbe, Die Ausbildung des höheren Lehrerstandes (in: Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen XXIII). Halle 1902. — Friess G., Studien über das Wirken der Benediktiner in Österreich für Kultur, Wissenschaft u. Kunst (Gymn.-Progr. v. Seitenstetten 1868—1872). — Frohnau G. J., Einheitsmittelschule u. Gymnasialreform. Wien 1888. — Gartner Th., Über die österr. Mittelschulen. Linz 1876. — Grafenmüllner L., Gymnasium oder Zuchthaus? Wien u. Leipzig 1906. — Greinz R., Das Gymnasium oder die systematische Verdummung der Jugend. Leipzig 1895. — Gschaider, Frage: Sind die Ordensgeistlichen u. Nonnen, die in Schulen die Jugend unterrichten, dem Staate wirklich mehr nützlich als schädlich? Wien 1782. — Guttmann M., Ein Dezennium körperlicher Jugendbildung an den Mittelschulen Österreichs (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1901). — Derselbe, Die körperliche Erziehung an den österr. Mittelschulen im Schuljahre 1903/04 (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1906). — Die Gymnasien Österreichs u. die Jesuiten. Leipzig 1859. — Zur Gymnasialfrage in Österreich. Prag 1876. — Der Gymnasial-Lehrplan und die Instruktionen f. d. Unterr. an den österr. Gymnasien. Verhandlungen des Vereines „Innerösterr. Mittelschule“ in Graz. Wien 1886. — Die Gymnasialreform in Österreich. Leipzig 1858. — Gymnasium und Universität (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1900). — Hartel R. v. W., Festrede zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals. Wien 1893. — Hess v. J. M., Gedanken über die Einrichtung des Schulwesens. Halle 1778. — Hiebel G., Die Frequenzverhältnisse an den österr. Gymnasien und Realschulen im Zeitraume von 1890—1900 (Zeitschr. f. d. Realschulw. 1901). — Hinterwaldner J. M., Über die Verhältnisse der österreichichen Mittelschullehrer. Wien 1881. — Derselbe, Zur Vorgeschichte des Realschulwesens (in: Beiträge z. Gesch. der Gewerbe u. Erfindungen, herausgeg. v. d. Generaldir. d. Wiener Weltausstellung 1873). — Derselbe, Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung (Österr. Schulb. 1879). — Hintner F., Die Klassenüberfüllung an den krainischen Mittelschulen u. ihre Folgen (Laib. Schulztg. 1895). — Derselbe, Zur Reform des höheren Mädchenschulwesens (ebend. 1900). — Hochegger F., Der Lehrstand an den höheren Schulen, mit besonderer Beziehung auf Österreich. Wien 1871. — Derselbe, Die Unterrichtsfrage vor dem Reichsrate. Wien 1861. — Derselbe, Die österreichischen Gymnasien (Österr. Revue 1863. — Hofer A., Die Mittelschule und die neue Zeit (Gymn.-Progr. von Triest 1903/04). — Höfler A., Arbeitsideal und Bildungsideal (Beil. zur Münch. Allg. Ztg. 1905, Nr. 8.) — Derselbe, Die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Vorbildung zum Mittelschullehramte. Wien 1892. — Hofmann J. C. V., Was uns fehlt und was uns frommt (Zeitschr. f. d. Realschulw. I.). — Holzinger K., Zur Reform des österr. Gymnasialwesens vom Standpunkte polyglotter Schulen. Görz 1861. — Holzner N., Welche Ansprüche stellt die Gegenwart an die Erziehung unserer Töchter? Prag 1872. — Horn E., Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin 1906. — Horawitz C., Über den erziehenden Unterricht an Gymnasien (Zeitschr. f. Gymnasialw. 1870). — Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen. Hannover 1887. — Herrmann E., Ein Beitrag zur Organisierung der Mittelschulen in Österreich. Wien 1868. — Derselbe, Zur Reorganisation der Mittelschulen (Österr. Schulb. 1876). — Hübl F., Handbuch für Direktoren, Professoren u. Lehramtskandidaten der österr. Gymnasien, Realsch. u. verw. Anstalten, 2. Aufl. Prag 1878. — Derselbe, Normalien-Index für die österr. Mittelschulen. Brüx. 1888. — Huemer J., Über Konzentration des grammatischen Unterrichts an den österr. Gymnasien. Wien 1882. — Derselbe, Der gegenwärtige Stand des höheren Mädchenschulwesens in Österreich (Österr. Rundsch. 1905). — Derselbe, Die Bedeutung des Ministerialerlasses v. 30. Sept. 1891 (Ztschr. f. d. österr. Gymn. 1891). — Ilwof F., Realschule, Gymnasium u. medizin. Studium (Zeitschr. f. Realsch. u. Gymn. 1863). — — Institutum societatis Jesu. 2 voll. Prag 1757. — Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien 1884, 2. Aufl. 1900. — Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Wien 1883, 5. Aufl.

1899. — Jantzen H., Die Mädchenschulreform. Tatsachen und Aussichten. Königsberg 1906. — Januschke J., Geschichtliches über die Realschule (Progr. d. Staats-Realsch. in Teschen 1898). — Jerusalem W., Die Aufgaben des Mittelschullehrers. Wien u. Leipzig 1903. — Die Jesuitengymnasien und die österr. Gesetzgebung, ein Mahnwort an den oberösterr. Landtag, von einem Schulmanne. Linz 1868. — Jodl F., Höhere Mädchenbildung u. die Gymnasialfrage (in: Dokumente der Frauen I. Jahrg., 6. Heft). — Höhere Jugendbildung in Tirol in der 1. Hälfte dieses (d. 19.) Jahrhunderts (Hamburg. Schulztg. 1897). — Kaller E., Statistische Betrachtungen, betreffend die Lehrpersonen und die Frequenz der deutschen Mittelschulen in Österreich (Zeitschr. f. d. Realschulw. 1903). — Kaulich W., Zur Reform der Gymnasien u. Realschulen. Graz 1869. — Kämmel H. J., Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — Kelle J., Die Jesuitengymnasien in Österreich, vom Anfange des vorigen Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. Prag. 1873. — Derselbe, Die Jesuitengymnasien in Österreich. München 1876. — Kehrbach K., Das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. I. u. ff. Jahrgänge. Berlin 1898 ff. — Kist L., Studium u. Studentenleben vor 40 bis 50 Jahren. Innsbruck 1891. — Kittner M., Mädchenerziehung und Mädchenversorgung. Wien 1897. — Kleinpeter H., Mittelschule u. Gegenwart. Wien 1906. — Kleckler K., Zur Geschichte der Realschule in Österreich (Mittelschule XV.). — Derselbe, Zur Geschichte der Realschule unter d. Reg. Kaiser Franz Josefs I. (Zeitschr. f. Realschulw. XXIII.). — Kopezky B., Zur Reform der Realschule (Zeitschr. f. österr. Realsch., Gymn. u. verw. Anstalten 1861). — Körner F., Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben. Leipzig 1851. — Kral A., Über Gleichstellung der Gymnasien u. Realschulen (Unterrichtsztg. f. Österr. 1864). — Kramerius J., Ein Beitrag zur Frage des modernen Gymnasiums. Czernowitz 1891. — Kreyssig F.. Über Realismus u. Realschulwesen. Berlin 1872. — Křižek W., Slovo o realních gymnasiích v nynější soustavě školské. Tabor 1872. — Krist J.. In Reformangelegenheiten (Zeitschr. f. österr. Realsch., Gymn. u. verw. Anst. 1860). — Kunz A., Trzazkowski R. v. B. und Pawlica I. J., Organisationsentwurf der österreichischen Einheitsmittelschule. Krakau 1893. — Kunz K., Grundriß einer einheitl. Mittelschule, mit vornehmlicher Berücksichtigung der österr. Verhältnisse entworfen. Krakau 1885. — Derselbe, Vorschläge zur Reform unseres Schulwesens. Brody 1887. — Lang A., Zur Reform der Realschule (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1865). — Derselbe, Über die Lehrziele der österr. Gymnasien und Realgymnasien. Wien 1872. — Derselbe, Über Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Realschule. Wien 1874. — Langemann, Die höhere Mädchenschule an einem Wendepunkte ihrer Geschichte. Kiel 1906. — Leitgeb, Die Hoch- u. Mittelschulen der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder von 1851—1870. Mitt. aus dem Gebiete der Statistik, XVIII. Jahrg., 3. Heft. Wien 1871. — Leinweber A., Die wichtigsten Fragen für die höhere Erziehungsrichtung (Progr. der Landesoberrealsch. u. des Realgymn. zu Leoben 1878). — Löhner J., Über die gegenwärtige Verfassung der Gymnasien in den k. k. Staaten. Wien 1792. — Loos J., Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892. — Derselbe, Die prakt.-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1894). — Derselbe, Unser erstes Seminarjahr (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1895). — Derselbe, Unser zweites Seminarjahr (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1896). — Derselbe, Die Ausbildung der Kandidaten des höh. Schulamtes in Österr. (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1891, Suppl.). — Derselbe, Über die Weiterbildung des Probejahres. Vortrag, geh. auf der 42. Philol.-Vers. Wien 1893 (S. 170 ff. der Verhandlungen). — Lorenz O., Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. Wien 1879. — Derselbe, Die Jesuiten und die Gründung der österr. Staatsschule (in: Drei Bücher Geschichte u. Politik). Berlin 1876. — Luithlen V., Die Erziehung der Mädchen. Wien 1864. — Über Mädchenerziehung. Ein Gespräch. Wien 1783. — Maiß E., Zur Frage der praktischen Ausbildung der Mittelschullehrer (Mittelsch. 1892). — Derselbe, Über die pädagogische Vorbildung des Mittelschullehrers (ebend.). — Malfertheiner A., Vergleichende Statistik des Unterrichtserfolges der österreichischen Gymnasien. Wien 1897. — Marenzeller Edl. v. E., Normalien für die Gymnasien u. Realschulen in Österreich. 2 Teile. Wien 1884. — Martinak E., Zur pädagogischen Vorbildung für das Lehramt an Mittelschulen (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1904). — Des P. Gratian Marx ursprünglicher Entwurf für die Reform der österr. Gymnasien. Mitgeteilt von K. Schrauf (Mitt. d. Ges. f. d. Erz- u. Schulgesch. VI). — Matoušek P. T. A., Normalien-Nachschlagebuch für Direktoren, Professoren und Lehramtskan-

didaten der österr. Gymnasien, Realschulen u. verwandten Anstalten. 4. Ausgabe. Prag 1875. — Meingast A., Vor der Enquêtekommission. Wien 1881. — Derselbe, Pädagogische Randglossen. Wien 1885. — Meixner J., Über die heutige Realschule im Vergleiche zur alten und ihre Beziehung zur höheren Gewerbeschule. Wien 1882. — Die vor- u. nachmärzliche Mittelschule Österreichs. Wien 1889. — Zur Mittelschulstatistik (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1902, 1904, 1906). — Mollberg A., Mädchenerziehung u. Frauenberuf. Berlin 1900. — Morsch H., Das höhere Lehramt in Deutschland u. Österreich. Leipzig u. Berlin 1905. — Derselbe, Die Dienstesinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Staaten Deutschlands u. in Österreich (N. Jahrb. f. d. klass. Altert., Gesch. u. Pädag. 1902). — Muth v. R., Das methodische Seminar. Wien 1880. — Netolitzky A., Österreich (in R. Wehmers Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene, Bd. II). Wien u. Leipzig 1904. — Nowotny F. X., Pädagogische Fragmente (Österr. Bl. f. Lit. u. Kunst 1848). — Ohlert A., Die deutsche höhere Schule. Hannover 1896. — Über die Organisation, Konzentration u. Zentralisation des Unterrichts an Unterrealschulen (Realschule 1857). — Die neue Organisation der österr. Gymnasien in ihrer Durchführung u. ihren Ergebnissen während der Schuljahre 1850, 1851 u. 1852. Wien 1853. — Pachtler G. M., Die Reform unserer Gymnasien. Paderborn 1883. — Parthe J., Die Realgymnasien, ihr Zweck u. ihr Ziel (Progr. d. deutschen Real- u. Obergymn. in Brünn 1872). — Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen u. Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bde., 2. Aufl. Leipzig 1896—1897. — Derselbe, Das Realgymnasium u. die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Derselbe, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig 1901. — Pick H., Beiträge zur Statistik der öffentlichen Mittelschulen der im österreichischen Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder am Schlusse des Schuljahres 1883/84. Salzburg 1885. — Derselbe, Neue Beiträge zur Statistik der öffentl. Mittelschulen u. s. w. Salzburg 1885. — Pindter R., Die Überbürdungsfrage an den österr. Mittelschulen. Leipzig 1886. — Derselbe, Die einheitliche Mittelschule. Wien 1890. — Pokorny A., Pro domo, ein Wort zu Gunsten der österr. Realgymnasien. Wien 1877. — Praecepta pro gymnasiis. R. R. P. P. Societatis Jesu Provinciae Austriacae anni 1641. Wien. — Probst, Beiträge zur Geschichte der Realgymnasien in Tirol (Ztschr. des Ferdinandeums. III., 7. Heft Innsbruck 1858. — Ptaschnik, Die Überbürdung der Schüler und der Organisationsentwurf (Zeitschr. für d. österr. Gymn. 1877). — Rappold J., Unser Gymnasium, Erwägungen u. Ratschläge zu Methode und Lehrplan. Wien 1881. — Derselbe, Unsere Gymnasialreform. Wien 1886. — Rauchberg H., Besuch der österreichischen Mittelschulen am Anfange des Schuljahres 1889/90 (Statist. Monatsschr. XVI). Wien 1890. — Das Realgymnasium, erörtert von dem Standpunkte einer Reform des österr. Mittelschulwesens. Von dem Direktor eines Realgymnasiums. Prag 1864. — Die Realhandlungsakademie (Vaterländ. Bl. f. d. österr. Kaiserstaat 1814). — Zur Reform der Realschule. Gutachten des Minoritätsausschusses des Vereines „Mittelschule“. Wien 1869. — Reformatio studiorum. Wien u. Linz 1753. — Reicke E., Lehrer u. Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1901. — Resch J., Der Streit um die klassische Bildung und die Schule der Zukunft (Zeitschr. f. d. Realschw. 1902). — Rethwisch C., Über die österreichische Gymnasialverfassung (Zeitschr. f. Gymnasialw. 1885). — Reuper J., Frauenberuf u. Frauenbildung. Wien 1878. — Richter B., Aktenstücke, betreffend die Verbesserung des Gymnasiallehrplanes aus den Jahren 1841—1842 (Manuskr. d. Bibl. d. Kl. Raigern i. M.). — Riedel R. Chr., Über die Vorbildung zum Lehramte an den Mittelschulen (Progr. des Theresian. Gymn.). Wien 1885. — Riepl P., Unmaßgebliche Gedanken eines Schulmannes über unseren gegenwärtigen Gymnasialunterricht (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1853). — Rotter R., Die Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgertums, in Ansehung ihrer geschichtlichen Entwicklung, sowie ihrer Bedeutung für Österreich überhaupt und für Ungarn insbesondere. Wien 1862. — Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien. Wien 1808, 2. Aufl. 1812, 3. Aufl. 1817, 4. Aufl. 1829, 5. Aufl. 1847. — Scheibert, Über den Entwurf der Organisation für Gymnasien und Realschulen in Österreich (Pädag. Revue 1850). — Scheindler A., Verhandlungen der II. Konferenz der Direktoren der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) im Erzherzogtum Österreich unter der Enns, I. Bd. Wien 1905. — Schiffmann K., Das Schulwesen im Lande ob der Enns bis zum Ende des 17. Jahrhunderts

(Jahresbericht des Museums Francisco-Carolinum in Linz 1900). — Schlosser A., Die Zweckmäßigkeit des Oberrealgymnasiums (Pädagog. Zeit 1905, Nr. 1150). — Schmitt, Die höheren Lehranstalten und Mittelschulen Österreichs. Mitt. aus dem Gebiete der Statistik, I. Jahrg., 4. Heft. Wien 1851. — Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, 3. Aufl. Berlin 1889. — Schreyer H., Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart. Halle a./S. 1890. — Schönere Aussichten für das Gymnasialschulwesen im österr. Kaisertume (Neue Annalen der österr. Lit. 1807, 2. Bd.). - Schöppner A., Der neue österr. Schulplan für Gymnasien und Realschulen. Regensburg 1850. — Schwarz M., Vergleichende Studien über das Mädchenschulwesen in Österreich und Deutschland. Wien 1879. — Selber, Die Mittelschule der Zukunft (Österr. Schulb. 1875). — Siegel F., Die Notwendigkeit der Vereinigung beider Mittelschulen zu Realgymnasien. Brüx 1868. — Simon J., Die Entwicklung des österr. Gymnasiums seit 1849 (Österr.-ungar. Revue, XXVII. Bd.). — Slomšek A. M., Denkschrift über die Neueinrichtung der Gymnasien. 1853 (Manuskript). — Die Stellung der selbständigen zu den unselbständigen Realschulen (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1857). — Stimmen über den österr. Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884. Gesammelt von K. F. Kummer. Wien 1886. — Summarium archivi provinciae Scholarum Piarum Galiciae occidentalis, a. d. 1802 conscriptum. Handschr. 3547 d. Krakauer Univ.-Bibl. — Suttner H., Welche philosophischen Disziplinen sollen auf unseren Gymnasien gelehrt werden? (Sitz.-Ber. d. Akad. d. Wiss., phil.-histor. Kl., 3. Bd.). — Šmidek W., Alphabetisches Normalienregister zu sämtl. bisher erschienenen Jahrgängen des Verordnungsblattes 1869—1900. Brünn 1901. — Thumser V., Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums in Österreich seit 1849. (Das hum. Gymnas., XVI. Jahrg.). — Tschinkel H., Die Gymnasialfrage — eine nationale Frage. Prag 1903. — Die Überbürdung der Jugend an Gymnasien und Realschulen. Wien 1886. — Ulbrich, Zur Frage der Einheitsmittelschule. Warnsdorf 1894. — Ullrich G., Über die Reform des Lehrplanes der Realschulen. Wien 1866. — Unterrealschule und Bürgerschule (Mitt. d. Ver. deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen III). — Vademecum für Kandidaten des Mittelschullehramtes in Österreich. 3 Teile. Wien 1894 ff. — Verhandlungen der Gymnasial-Enquêtekommission im Herbst 1870. Veröffentlicht vom k. k. Ministerium f. Kultus u. Unterricht. Wien 1871. — Vernaleken Th., Über die österr. Realschulen und das Erlernen fremder Sprachen. Wien 1861. — Vlacovich A., Considerazioni sulle scuole medic. (Progr. der Komm.-Realsch. in Triest 1888.). — Vogt Th., Die österreichischen Realgymnasien. Leipzig 1873. — Derselbe, Die Wiener Enquête über pädagog. Universitäts-Lehrerseminare (Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. IV.). — Derselbe, Das pädagogische Universitätsseminar. Leipzig 1884. — Derselbe, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes in pädagog. Beziehung (Jahrb. der Ver. f. wiss. Päd. XX.). — Vorschrift über den Unterricht u. die Disziplin der Gymnasien v. J. 1816 (mitgeteilt von Nečasek in den Mitt. d. hist. Ver. f. Krain 1861). — Wachlowsky A., Studien über die Erziehung an Gymnasien u. Realschulen. Wien 1889. — Derselbe, Zur Gymnasialfrage (Ztschr. f. d. österr. Gymn. 1884). — Walser E., Die Entwicklung des Realschulwesens und die zu lösenden Unterrichtsaufgaben. Wien 1877. — Warhanek W. F., Fünfundzwanzig Jahre Realschulgeschichte (Zeitschr. f. d. Realschulwesen I.). — Was tut der Mittelschule vor allem not? (Österr. Schulb. 1878). — Werner K., Die Gymnasialreform u. Karl Enk v. d. Burg (Österr.-ungar. Revue 1898.) — Weiser J., Beitrag zur Reform der Realschulen (Progr. d. Ob.-Realsch. auf der Landstr. in Wien 1864). — Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl. Wien 1895. — Wenzig J., Vortrag über die Einrichtung der österreichischen Realschule. Prag 1852. — Wilhelm R. v. A, Über das österr. Volks- u. Mittelschulwesen u. s. w. wie oben. — Windt B., Stand und Frequenz der österr. Gymnasien im Dezennium 1873—1882 (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1883). — Wolf St., Historischer Rückblick auf die Gymnasial-Reorganisationspläne in Österreich. Czernowitz 1873. — Wotke K., Die Mittelschullehrer Böhmens im 16. Jahrhunderte (Österr. Mittelschule, VIII.). — Derselbe, Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias (in: Monumenta Germ. paedagog. herausgegeb. v. K. Kehrbach. XXX. Bd.). Berlin 1905. — Wretschko M., Über die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Mittelschulen. Wien 1870. — Derselbe, Die Fachbildung und Prüfung der Lehramtskandidaten f. Mittelschulen. Wien 1875. — Derselbe, Über das zu begründende Mädchenlyzeum in Graz. Graz 1873. — Zeitschrift zur Förderung einer zeitgemäßen Reform der Gymnasien. Herausgeg. von Jungmann J., I.—III. Jahrg. Prag

1848—1850. — Ziegelbauer M., Historia rei litterariae ordinis S. Benedicti. 4 Bde. Augsburg 1754. — Ziegler Theob., Gymnasium u. Kulturstaat. Bremen 1905. — Derselbe, Die Fragen der Schulreform. 12 Vorlesungen. Stuttgart 1891.

Wels. *F. Hintner.*

P.

Pädagogik. Kinderzucht und Jugendbildung erscheinen schon im Jugendalter der Völker als Gegenstand der Betrachtung, und zwar treffen wir Gedanken darüber und Weisungen dazu in den Sprichwörtern an. Eine Sammlung und Erklärung solcher gibt das treffliche Büchlein von Anton David „Die Erziehung nach dem Sprichwort." 1889. Mehr oder weniger volkstümlich sind auch die Sentenzen über Erziehung, wie sie bei Dichtern, Rednern, Historikern auftreten; einem geschlossenen Gedankenkreise entstammen die Sprüche in Religionsurkunden, in welche vielfach Erziehungsweisheit niedergelegt ist; an solchen ist die Bibel reich, aber auch die indischen religiösen Lehrschriften enthalten charakteristische Aussprüche; verwandt mit dieser Pädagogik in Sprüchen sind auch die der pythagoreischen Schule entstammenden Kernsprüche. Für ausführlichere Reflexionen über Jugendbildung geben solche Schriften die Ansatzstellen, welche die derselben dienenden Wissenschaften behandeln; Anweisungen zu Studien und Unterricht finden wir bei den Alten in Schriften über Rhetorik, Poetik, Moral, Politik. Am umfassendsten wird die Erziehung in den vom Staate handelnden Werken behandelt. Die einschlägigen Partien von Platos „Politeia" und Aristoteles' „Politik" enthalten Grundrisse der Erziehungslehre. In der älteren christlichen Zeit wird die religiöse Erziehung teils im Zusammenhange mit theologischen Materien, teils in eigenen Abhandlungen erörtert; vieles dieser Art bieten besonders die Schriften des hl. Augustinus „Vom Gottesstaate", „Von der christlichen Lehre", „Bekenntnisse", „Von der Katechese der Anfänger" u. a. Mit dem Aufkommen neuer Bildungsideale geht eine mehr und mehr anwachsende pädagogische Literatur Hand in Hand. Die Erweiterung des Studiums der Alten im 15. und 16. Jahrhundert und die darauf fußende Reorganisation der Schulen riefen zahlreiche einschlägige Schriften ins Leben. Was im 17. Jahrhundert unter dem Namen Didaktik, Lehrkunst, das Interesse beschäftigte, waren Erziehungsfragen überhaupt. Das 18. Jahrhundert trug diese Fragen in weitere Kreise hinaus und zeitigte eine Menge von Popularschriften zur praktischen Pädagogik; im 19. Jahrhundert wurde es Bedürfnis, die vielfachen Versuche und Ansätze zur Hebung der Erziehung in Einklang zu bringen, wofür die historisch-vergleichende Auffassung einen Fußpunkt bot (s. d. Art. Historische Pädagogik).

Zu einer die Anforderungen der Wissenschaft befriedigenden Gestaltung läßt sich, was die praktische und die historische Pädagogik zu Tage gefördert, nur durch Mitwirkung der Philosophie und der Theologie fortführen, der beiden Wissenschaften, welche allein die Erziehung unter die umfassendsten Gesichtspunkte: die Bestimmung des Menschen, die in der Generationenfolge zu erhaltende Güterwelt und die sittlichen Lebensverbände zu rücken vermögen.

Der Grundbegriff der Pädagogik ist der Begriff der Erziehung; die Fassung desselben muß eine solche sein, daß die angedeutete Mannigfaltigkeit der pädagogischen Reflexion dabei zur Geltung kommen kann und die Gliederung der Pädagogik nach Arbeitsfeldern darin vorweg angedeutet wird. Zu logischen Vorübungen zu seiner Gewinnung können die dazu angestellten Definitionsversuche bei H. Gräfe „Allgemeine Pädagogik" 1845, I., S. 355 f. dienen. Jenen Forderungen dürfte die folgende Fassung am meisten entsprechen: Die Erziehung ist die fürsorgende Einwirkung Erwachsener auf die Jugend zur Ausstattung derselben mit einem grundlegenden Lebensinhalt. Sie teilt das Einwirken mit der Seelsorge, aber auch mit dem Wirken des Schriftstellers, des Redners u. s. w., wovon sie sich aber als solches auf die Jugend unterscheidet. Als fürsorgende Tätigkeit ist sie von der Trainierung, der Abrichtung u. s. w. unterschieden und es wird der erziehenden Liebe ihre Stelle gegeben. Wenn sie Ausstattung genannt wird, so erscheint sie mit dem Bestreben der Eltern, den Kindern ein Erbe zu hinterlassen, verwandt und tritt ihr Charakter als Überlieferung geistiger Güter hervor. Wenn ihr

ein Lebensinhalt zum Gegenstand gegeben wird, so tritt sie in das Gebiet der sozialen Betätigungen ein, da der Begriff des Lebens in diesem Zusammenhange die soziale Fassung fordert; insofern sie aber auf die Grundlagen des Lebensinhalts beschränkt wird, ist ihre Unterscheidung von der Berufsbildung, Fachbildung, Selbstbildung u. s. w. gegeben.

Auf die Gliederung der Pädagogik gibt die Definition Ausblick, indem sie zugleich die einseitigen Auffassungen derselben abschneidet.

A. Die Einwirkung hat auf den ganzen Menschen zu ergehen, also auf Leib und Seele, im psychischen Gebiete aber zugleich auf die Intelligenz und den Willen. Daraus entspringen die drei pädagogischen Tätigkeiten: Pflege, Lehre, Zucht; die ihnen zugeordneten Teile der Pädagogik sind als: pädagogische Diätetik, Didaktik und Pädeutik zu bezeichnen. Diese drei Teildisziplinen greifen aber über die Erziehungstätigkeit hinaus: die Diätetik lehrt die zweckmäßige Leibespflege überhaupt, die Didaktik erweitert sich zu einer Lehre vom Bildungswesen, die auch nicht-pädagogische Veranstaltungen in sich schließt; Zuchtübung findet auch in der Kirchenzucht, in der Manneszucht des Heeres u. s. w. statt. Durch die einschränkende Bestimmung pädagogische Diätetik geschieht die erforderliche Umgrenzung, doch bleibt die Didaktik enger mit der Pädagogik verwachsen, wie denn ihr im 17. Jahrhundert aufkommender Name fast gleichbedeutend mit Pädagogik war. — Die drei Teilsdisziplinen weisen auf eine Mehrheit von Hilfswissenschaften hin: die Diätetik auf die Heilkunde und Somatologie, die Didaktik auf die Logik, die Pädeutik auf die Ethik als Tugendlehre, die beiden letzteren auf die Psychologie.

B. Wenn die Erziehung als Ausstattung, Überlieferung erklärt wird, so tritt ihren subjektiven Elementen ein objektives gegenüber. Das Maß der Erziehung ist nicht der Zögling allein, sondern der geistige Inhalt, den der Unterricht überliefert, das Ethos, die Gesinnung, das Sittenganze, in welches die Zucht den werdenden Willen hineinstellt. Hier erst gewinnt die Beziehung der Logik zur Didaktik ihre volle Bedeutung, denn jener Inhalt muß als Denkinhalt verstanden werden; ebenso ergibt sich eine engere Berührung mit der Ethik, die hier als Güterlehre auftritt. Die Einschränkung der Betrachtung auf das zu erziehende Subjekt fällt weg; der Gefahr einer psychologisierenden Pädagogik wird vorgebeugt; erst recht erscheint eine sensualistische, materialistische als Abirrung.

C. Die Verweisung der Erziehung auf den Lebensinhalt schließt die Forderung in sich, daß sie nicht bloß die Ausbildung der Anlagen des Individuums, sondern zugleich dessen Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften, als die Träger des Lebensinhalts, zu ihrer Aufgabe mache, und gibt damit der Individualpädagogik die Sozialpädagogik zur Ergänzung. Diese ist nicht ein Teil der Erziehungslehre, sondern nur ein Untersuchungsgebiet, in welchem alle Beziehungen der Jugendbildung zum Sozialkörper, als dem Inbegriffe der Sozialverbände: Familie, Gesellschaft, Nation, Staat, Kirche zur Behandlung kommen (s. d. Art. Sozialpädagogik). Damit werden die Einseitigkeiten einer individualistischen Erziehungslehre, wie es die von John Locke inaugurierte war, und die noch bei Herbart überwiegt, berichtigt, aber auch die Schiefseit der Staatspädagogik, wie sie die Hegelsche Schule hervorbrachte. Als Hilfswissenschaften kommen hier die Ethik als Sozialethik und die Gesellschaftslehre oder Soziologie, soweit sie zur Zeit wissenschaftliche Gestaltung gewonnen hat, zur Verwendung.

D. Der Lebensinhalt, dessen Grundlagen die gereifte Generation der nachwachsende zu eigen gibt, bietet sich zunächst als Produkt der Geschichte dar; er wechselt zum Teil mit den Generationen und die Erziehungslehre sieht sich damit auf die Erziehungsgeschichte oder die historische Pädagogik verwiesen (s. d. Art. Historische Pädagogik). Allein es fehlt viel, daß damit die Erziehung ganz in den Strom des wechselnden Geschehens hineingestellt wäre. Der Trieb und Drang, für den Nachwuchs zu sorgen, ist dem Menschen, ja vielen Geschlechtern der Tiere eingesenkt. Die erziehende Liebe ist immer dieselbe; ebenso wenig altert die Erziehungspflicht. Das Band, das die Generationen zusammenhält, ist vor- und außergeschichtlich. Trieb und Pflichtbewußtsein bewogen die Eltern von je, ihren Kindern ein materielles Erbe zu hinterlassen,

und mit diesem verschränkt sich untrennbar das geistige Erbe. Mögen Anschauungen und Sitten wechseln, das Streben, dem Nachwuchs zu überliefern, was man selbst hochhält und sich zur Norm macht, bleibt immerdar. Soweit die Erziehung in der Bestimmung des Menschen ihre Wurzeln hat, ist sie dem Wandel und Wechsel der Geschichte entrückt. Die Pädagogik hat dieses bleibende Element der Erziehung gegenüber dem historischen festzustellen und damit den Relativismus, d. h. die Meinung, daß es bleibende Aufgaben, Zwecke, Ideale überhaupt nicht gebe, abzuwehren. Nur in dieser Auffassung bewahrt die Pädagogik ihren normativen Charakter und vermag so die Schätze der Erziehungsweisheit der Jahrhunderte zu heben.

Salzburg. *O. Willmann.*

Pädagogium s. d. Art. Lehrerseminar.

Pädagogische Literatur. Vielleicht auf keinem Gebiete menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit ist die Literatur eine so sehr ins einzelne gehende als auf dem Gebiet der Pädagogik. Es erklärt sich dies aus der Natur des Objekts einerseits und aus der individuellen Verschiedenheit der Pädagogen anderseits. Zudem sind die Aufgaben der Pädagogik so mannigfache, ihrer Hilfen und Mittel so viele, daß sich auch daraus ein Reichtum von Richtungen ergibt, denen die literarische Produktion, namentlich bei der immer weitergehenden, mit der Vertiefung des modernen wissenschaftlichen Betriebes Hand in Hand gehenden Spezialisierung, Rechnung zu tragen suchen muß. Dazu kommt aber noch die Wandelbarkeit der pädagogischen Ansichten, die durch den Wechsel der Zeiten und der Lebensverhältnisse und den Fortschritt der Wissenschaft im allgemeinen bedingt ist, endlich die Verallgemeinerung des pädagogischen Interesses in neuerer Zeit. Mehr als in früheren Zeiten sind heute teils aus politischen, teils aus sozialen, nicht zum geringsten aber auch aus rein pädagogischen Beweggründen Sinn und Interesse für Erziehungs- und Bildungsfragen ungemein rege, so daß neben den Berufspädagogen Schriftsteller, Politiker, Sozialreformer über Fragen der Erziehung, des Unterrichts und der Schule sich äußern, und zwar sowohl in selbständigen Schriften als in Zeitungen und Zeitschriften und in den mannigfachen öffentlichen Vertretungskörpern.

Aus den vorstehenden Gründen ergibt sich eine immer größer werdende Häufung der pädagogischen Literatur. Schon die Zahl der den verschiedenen Fragen und Richtungen der Pädagogik im besonderen, den einzelnen Schulgattungen dienenden Zeitschriften ist eine ungemein große und rechnet man dazu die allgemeinen Zeitschriften (Wochen- und Monatsblätter, Vierteljahrsschriften) und die Tagesblätter, von denen nicht wenige besondere, den Erziehungs-, Bildungs- und Schulfragen gewidmete, mehr oder weniger regelmäßig erscheinende Beilagen oder Rubriken haben, so gelangt man zu einer unübersehbaren Masse. Daß in der alljährlich zu Hauf gebrachten Fülle viel vergängliche Spreu und wenig Goldkörner von bleibendem Wert, die die Kenntnis bereichern und die Forschung befruchten, sich finden, braucht kaum gesagt zu werden. Allein man täte unrecht, über die Unfruchtbarkeit der massenhaften Produktion zu klagen. Denn durch die unablässige Arbeit wurde doch eine Fülle von neuen Ideen und Erkenntnissen erzeugt, die einen unleugbaren Fortschritt auf allen einschlägigen Gebieten herbeigeführt hat, und zwar sowohl auf dem der pädagogischen Theorien und der Geschichte der Pädagogik, der Methodik und Didaktik im allgemeinen und der einzelnen Unterrichtsfächer im besonderen als auch auf dem der Organisation, Geschichte und Verwaltung der Schulen, endlich auf dem der Lehrmittel und Jugendschriften.

Erschwert aber die wachsende Fülle der pädagogischen Literatur die Übersicht, so sind mehr als sonst zusammenfassende Werke, vor allem Repertorien nötig, die es ermöglichen, ohne durch den Wust der selbständigen Schriften und der Zeitschriftenliteratur sich durchzuwinden, einen Überblick über die ältere und neuere Produktion zu gewinnen. Wie es aber an den meisten Orten noch an guten pädagogischen Zentralbibliotheken fehlt, so mangelt es auch an ausreichenden pädagogischen Bibliographien und Repertorien namentlich für die ältere Literatur. Hingegen gibt es bereits vortreffliche Hand-

bücher und Enzyklopädien, die für jene einigen Ersatz leisten, weil sie bei den einzelnen Schlagwörtern die wichtigste Literatur verzeichnen.

Da auch in dem vorliegenden Handbuche die Literatur über Einzelfragen an zuständigem Ort verzeichnet wird, so können wir uns hier auf zusammenfassende Werke, die das gesamte Gebiet der Pädagogik behandeln, Bibliographien, Biographien und Enzyklopädien beschränken*).

1. Bibliographien.

Anzeiger f. d. neueste päd. Literatur. Hg. v. Jahn u. Arnold. Leipzig 1871.

Bibliographie der deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher u. Aufsätze über das deutsche Universitätswesen. Bearbeitet von W. Erman u. E. Horn. Leipzig 1904—1905. 3 Tle.

Pädag. Bücher- u. Zeitungsschau. Gotha 1892—1898.

Das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Hg. v. Kehrbach. Hoffmann, Berlin 1896—1899. 4 Bde.

Führer durch die pädagogische Literatur. Pichler, Wien 1879.

Hohnerlein M., Nachweis und Quellen zu pädagogischen Studien und Arbeiten. Süddeutsche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1900 [Auszüge aus der Zeitschriftenliteratur].

Jahrbuch der pädagogischen Literatur f. Lehrer, Erzieher und pädagogische Schriftsteller. Hg. v. Hohnerlein. Stuttgart 1903. Bd. I, die Jahre 1900 und 1901.

Pädagogischer Jahresbericht f. Deutschlands Volksschullehrer. Hg. v. Nacke [Lüben, Dittes u. s. w.] Leipzig 1846.

Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Hg. v. Rethwisch. Berlin 1887.

Krusche G., Literatur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland v. 1700—1886. Leipzig 1888.

Kathol. Literaturblatt f. Schule und Haus. Red. Voigt, Donauwörth 1870.

Magazin f. Pädagogik. Hg. v. Kaisser. Spaichingen 1841.

Rappołd J., Gymnasialpädagogischer Wegweiser. 2. Aufl. Wien 1894.

Schott G. E., Handbuch der pädagogischen Literatur der Gegenwart. Leipzig 1869—1872. 3 Tle.

Strakosch-Grassmann G., Bibliographie zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien 1901—1902. 2 Hefte (Sonderabdrücke aus den Programmen des Realgymnasiums in Kornenburg 1900 u. 1901).

Wegweiser durch die pädagogische Literatur. Pichler, Wien 1875.

Bibliographie der Programme und Schulschriften:

Jahresverzeichnis der an den deutschen Schulanstalten erschienenen Abhandlungen. Berlin 1889.

Jahresverzeichnis der an den deutschen Universitäten erschienenen Schriften. Berlin 1887.

Jahresverzeichnis der schweizerischen Universitätsschriften. Hg. v. Bernoulli. Basel 1898.

Bibliographischer Monatsbericht über neu erschienene Schul- und Universitätsschriften. Hg. v. G. Fock. Leipzig 1890.

Die Schulprogramme u. Dissertationen und der Vertrieb durch den Buchhandel. Nebst einem Verzeichnis der im J. 1863 erschienenen Programme und Dissertationen. Berlin 1864.

Verzeichnis der Bonner Universitätsschr. 1818—1885. Von F. Milkau. Bonn 1897.

Verzeichnis der Programmabhandlungen der schweizerischen Mittelschulen. Zusammengestellt von G. Büeler. Frauenfeld 1890.

Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschr. sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten v. J. 1876—1900 erschienen sind. Von R. Klussmann. Leipzig 1889—1903. 4 Bde.

*) Mit Rücksicht auf den geringen Umfang wurde von systematischer Gliederung abgesehen; aus praktischen Gründen wurden jedoch die Bibliographien der Programmen- und Universitätsschriftenliteratur von den allgemeinen Bibliographien gesondert zu einer eigenen Gruppe vereinigt. Bei noch erscheinenden Periodicis wird nur das Anfangsjahr angegeben.

Systematisches Verzeichnis der in den Programmen der preußischen Gymnasien und Progymnasien, welche in den Jahren 1825—1841 erschienen sind, enthaltenen Abhandlungen, Reden und Gedichte. Von F. Winiewski. Münster 1844.

Systematisch geordnetes Verzeichnis der Abhandlungen, Reden und Gedichte, die in den an den preußischen Gymnasien und Progymnasien von 1842—1860 erschienenen Programmen enthalten sind. Von G. Hahn. Magdeburg 1854—1864. 2 Tle.

Systematisch geordnetes Verzeichnis derjenigen Abhandlungen und Reden, welche in den Mittelschulprogrammen Österreichs und in jenen von Preußen und Bayern enthalten sind. Hg. F. Hübl. Czernowitz 1869—1874. 2 Tle.

Systematisch geordnetes Verzeichnis der Programmarbeiten österr. Mittelschulen aus den Jahren 1874—1889. Angelegt v. J. Bittner. Teschen 1891. (2 Tle.) III. Teil: 1890—1905. Czernowitz 1906.

Systematisch geordnetes Verzeichnis des wissenschaftlichen Inhalts der von den österr. Gymnasien und Realgymn. in den Jahren 1850—1867 veröffentlichten Programme. Hg. v. J. Gutscher [im Programm des k. k. Gymnas. in Marburg 1868 u. 1869].

2. Biographien:

Beyer O. W., Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild. Pichler, Leipzig, Wien 1903.

Biographien österreichischer Schulmänner. Als Beitrag zur Schulgeschichte der letzten 100 Jahre [mit Abbildungen]. Hg. v. F. Frisch. Pichler, Wien 1896.

Kühn H., Der Lehrer als Schriftsteller. Siegismund u. Volkening, Leipzig [1888].

3. Enzyklopädien u. Handbücher:

Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hg. v. K. A. Schmid. Besser, Gotha 1859—1878. 11 Bde. 2. Aufl. Fortges. v. Schrader, Reisland, Leipzig 1876—1887.

Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. höhere Schulen. Hg. v. A. Baumeister. Beck, München 1895—1898.

Enthält: 1/1. Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik. 1895. — 1/2. Die Einrichtung u. Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern in Europa u. Nordamerika. Unter Mitwirkung zahlreicher Verfasser. Hg. v. A. Baumeister. 1897. — 2/1. A. Toischer W., Theoretische Pädagogik u. allgem. Didaktik. 1898. — B. Fries W., Die Vorbildung der Lehrer f. das Lehramt. 1896. — 2/2. Matthias A., Praktische Pädagogik f. höhere Lehranstalten (Mit Anhang: I. Schimmelpfeng G., Über Internatserziehung. II. Kotelmann L., Über Schulgesundheitspflege. 1895. 2. Aufl. ohne Anhang. 1903. — III. u. IV. Didaktik u. Methodik der einzelnen Lehrfächer. 1898. 2 Hälften. [Einzelne Teile erschienen im Sonderabdruck, zum Teil in neuer Auflage.]

Handbuch d. deutschen Unterrichts an höh. Schulen. Hg. v. Matthias. Beck, München 1906.

Handbuch des Volksbildungswesens. Hg. v. E. Reyer. Cotta, Stuttgart 1896.

Handbuch f. Lehrer u. Lehrerinnen. Hg. unter Mitwirkung von Lehrer H. Gallee in Berlin, Lehrer M. Griep in Berlin, Rektor K. Kamp in Bochum, Oberlehrer Dr. Th. Krausbauer in Weilburg a. L., Lehrer K. Kühn in Königsberg i Pr.. Rektor Joh. Meyer in Krefeld, Oberlehrerin F. Rommel in Straßburg i. E., Rektor H. Schwochow in Posen. Mit einer Einleitung von Professor Dr. Th. Ziegler in Straßburg i. E. Hofmann, Leipzig 1903. (Mit vielen Literaturangaben; behandelt 1. die Organisation des Schulwesens, 2. die persönlichen Dienstesverhältnisse des Lehrers, 3. die gesetzlichen Grundlagen des Schulwesens, 4. die Arbeit in der Schule, 5. die Vor- u. Fortbildung des Lehrers, 6. den Lehrer in Reich u. Staat, in der Gemeinde u. Familie, 7. das amtliche Schriftwerk des Lehrers, 8. das Lehrervereinswesen. Wie ausschließlich die Verhältnisse im Deutschen Reich berücksichtigt werden, so beschränkt sich die Literatur auch auf die in Deutschland erschienene.)

Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hg. v. W. Rein. H. Beyer u. Söhne, Langensalza 1895—1899. 7 Bde. u. 1. Ergzgsbd. — 2. Aufl. 1903 ff. Bd. 1—5.

Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Hg. v. R. Wehmer. Pichler, Wien 1904.

Enzyklopädisches Handbuch des Blindenwesens. Hg. v. A. Mell. Pichler, Wien 1900.
Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. Hg. v. C. Euler. Pichler Wien 1894—1896. 3 Bde.
Handbuch f. Lehrer höherer Schulen. Teubner, Leipzig 1905—1906.
Lindner A. G., Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Pichler, Wien 1884. 4. Aufl. 1891.
Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Hg. v. J. Loos. Pichler, Wien 1906—1907. 2 Bde.
Stoy K. V., Enzyklopädie, Methodologie u. Literatur der Pädagogik. 2. umgearb. u. verm. Aufl. Engelmann, Leipzig 1878.
Vademekum f. Kandidaten des mittelschullehramtes in Österreich. Hg. unter Mitwirkung von Fachmännern von einem Schulmanne. Gerold, Wien 1894—1895. Tl. I. Für Philologen an Gymnasien. II. Für Historiker u. Germanisten an Gymnasien. III. Für Mathematiker, Physiker u. Naturhistoriker an Gymnasien.
Vogel A., Systematische Enzyklopädie der Pädagogik. Eisenach 1881.

Wien. *S. Frankfurter.*

Pädagogisch-psychologische Laboratorien. Als Begründer der experimentellen Psychologie darf der Leipziger Professor Theodor Fechner (1801—1887) gelten, und zwar mit Rücksicht auf die von ihm geschaffene Psychophysik und experimentelle Ästhetik. Der Begründer der psychologischen Laboratorien und damit der experimentellen Psychologie auf dem Gesamtgebiete des Seelenlebens ist Heinrich Wundt (geb. 1832), ebenfalls in Leipzig, in gewissem Sinne ein Schüler Fechners. Die Einführung experimenteller Untersuchungen über die Kinderseele können wir Sigismund in Berlin zuschreiben, die wissenschaftliche Entwicklung derselben dem Professor Preyer (1841 bis 1897). Jetzt gehört eine große Zahl hervorragender Gelehrter der Gruppe der Experimentalpsychologen an, zum Teil noch Schüler Fechners, zumeist aber Schüler Wundts. Unter ihnen gibt es eine Gruppe von Pädagogen, welche ihre Forschungen direkt im Interesse der Pädagogik und Didaktik ausführen. Für derlei Forschungen sind aber besondere Institute, nämlich pädagogisch-psychologische Laboratorien notwendig. In diesem Sinne arbeiten seit einer Reihe von Jahren Lay-Karlsruhe und Wendt-Troppau. Verwandte Bestrebungen verfolgen Prof. Netjescheff-Petersburg, Ranschburg-Budapest, Ament-Würzburg, Stern-Breslau, Lehrer Lobsien in Kiel, Prof. Tontscheff in Lom Palanka u. s. w. Die pädagogischen Laboratorien haben den Zweck, der Schulerziehung und dem Schulunterricht zu dienen, unter Anwendung der neueren psychologischen Forschungsmethoden, speziell des pädagogisch-psychologischen Experiments; sie sind also zugleich Speziallaboratorien für Kinderseelenforschung. — Zu diesem Zwecke greift der Experimentator in den bei dem Kinde sich vollziehenden Verlauf der psychischen Erlebnisse selbsttätig und planmäßig und, soweit es sich um die Wiederholung bereits ausgeführter Experimente handelt, auch zielbewußt ein. Er läßt also die psychischen Kräfte unter den von ihm herbeigeführten Bedingungen in den einzelnen Erscheinungsformen allein oder miteinander oder auch gegeneinander wirken, beseitigt dabei nach Möglichkeit Störendes und Nebensächliches, verändert die ursprünglichen Bedingungen der psychischen Prozesse, bestimmt ihre Wirkenszeit und wiederholt die Versuche in gleicher oder zweckmäßig veränderter Weise. — Es werden z. B. mit Hilfe des Ranschburgschen Mnemometers Gruppen von je zwei zusammengehörigen Begriffen (Berg-Tal-Fluß-Schiff) in gleichmäßigen Intervallen vorgeführt und dann nach einer bestimmten Zeit nach der Treffermethode die gemerkten Teile der Gruppe festgestellt. Dann wird im Mnemometer nur immer ein Teil der Gruppe sichtbar und der Zögling muß den zweiten Teil selbst hinzufügen, z. B. Berg (Tal), Fluß (Schiff) u. s. w. Nun wird festgestellt, wieviel die zusammengehörigen Begriffe zum Merken beigetragen haben.

Die pädagogisch-psychologischen Laboratorien werden am zweckmäßigsten Lehrer-

*) Der Verfasser, ein Schüler Fechners, hat 1872 und 1873 unter persönlicher Leitung Fechners eine Reihe von Experimenten über den Licht- und Schallsinn, insbesondere aber über den Tast- und Drucksinn ausgeführt.

und Lehrerinnenseminarien angegliedert, besonders Doppelanstalten, oder von größeren pädagogischen Vereinen und Gesellschaften unterhalten. Durch die pädagogogisch-psychologischen Laboratorien sollen die Zöglinge der Seminare als künftige Lehrer, aber auch die bereits im Amte befindlichen Lehrer mit den Fortschritten der experimentellen Psychologie, besonders der Kinderseelenforschung bekannt gemacht und ihnen Gelegenheit zum Selbstexperimentieren gegeben werden.

Die psychologischen Laboratorien an Lehrerseminarien sind zugleich für den Anstaltshygieniker ein Institut, in dem er den Unterricht aus der Somatologie ergänzen kann, z. B. durch physiologische Experimente, durch mikroskopische Darstellung des Baues der Nerven und Nervenzellen, sowie des Verhaltens der Organe bei physiologischen Prozessen, z. B. des Herzens und der Arterien. Ferner kann er im Anschlusse an seine Belehrungen nachweisen, wie bei psychischen Zuständen, z. B. bei angestrengter Tätigkeit während des Rechnens der Blutdruck verändert wird, und dies durch entsprechende Experimente und Aufzeichnung der vasomotorischen Spannungsänderungen am Sphygmographen veranschaulichen. Hauptsächlich aber sind die pädagogischen und didaktischen Experimente auszuführen, wie sie Lay, Lobsien und andere eingehend dargelegt haben.

Das pädagogisch-psychologische Laboratorium hat speziell die Differenzen in Bezug auf Reiz, Zeit, Unterschieds- und Sukzessionsschwelle bei den Schülern zu konstatieren, ihre Empfänglichkeit für die wichtigsten Sinnesgefühle, welche wir ästhetische Elementargefühle nennen und welche die Grundlage jedes Kunstverständnisses bilden, festzustellen, das Wachstum des geistigen Besitzstandes bei dem Aufrücken der Zöglinge in die verschiedenen Jahresstufen zu kontrollieren, die Merkfähigkeit zu ermitteln und dabei zugleich die Anhaltspunkte für etwa vorhandenen Schwachsinn zu gewinnen, der sich bei der Merkfähigkeit und bei der Entwicklung der Zahlvorstellungen besonders zeigt. Da die Apperzeption des zu Lernenden die wesentliche Sicherung des Merkens ist, so muß auch die Apperzeptionsenergie der Zöglinge ermittelt werden, aus deren Durchschnittsstärke in einer Klasse wieder wichtige methodische Folgerungen sich ergeben. Ebenso ist neben der Apperzeptionsenergie die Aufmerksamkeitsfähigkeit festzustellen, womit zugleich zwei wichtige Seiten der Willenskraft der Zöglinge erkannt werden.

Gleichzeitig können Feststellungen gewonnen werden über die Gefühlseigentümlichkeiten der Zöglinge in bezug auf Sinnesgefühle und in bezug auf sogenannte formale und ideale Gefühle. Dabei kann man wieder auf die eigenartigen Defekte in bezug auf die moralischen und sozialen Gefühle stoßen, wie überhaupt bei genaueren Untersuchungen die geistige Kränklichkeit einzelner Schüler sich ergeben wird und die Notwendigkeit ihrer taktvollen Berücksichtigung bei der Erziehung und beim Unterricht. Zeigen sich Zwangsvorstellungen, so wird das pädagogisch-psychologische Laboratorium über die geeigneten Vorsichtsmaßregeln Tatsächliches feststellen können, ebenso sind alle die von Lay in seiner experimentellen Didaktik bewährten Untersuchungsgebiete methodischer Art, wie zum Beispiel Sprachbewegungsvorstellungen beim Sprach- und Gesangunterricht, Schwankungen der psychischen Energie im Verlaufe der Tages- und Jahreszeiten u. s. w. zu ermitteln.

Für die Errichtung eines kleineren pädagogisch-psychologischen Laboratoriums ist folgendes erforderlich:

Außer den notwendigen Daniellschen und Cupron-Elementen mit Stromwechslern, den entsprechenden Stativen und Retortenhaltern, einer großen mattschwarzen Tafel, Reaktionstaster und Metronom mit Glöckchensignal und Quecksilberkontakten und einem antimagnetischen Chronoskop bedarf man I. für pädagogisch-psychologische Experimente *a*) an den Sinnesorganen (Lichtsinn) besonders präparierte farbige Papiere zu Farbentafeln, Farbenkreiseln und Farbengleichungen, ein Zeissisches Stereoskop zum Stellen für Kurz-, Weit- und Normalsichtige, für verschiedene Kinderaugen und zum zweckmäßigen Auflegen korrekt großer Kinderstereoskope, dazu Bilder mit Übungstafeln im stereoskopischen Sehen, endlich Täuschungsfiguren und einen Nagelschen Apparat zur Erforschung der Farbenblindheit; *b*) Schallsinn: ein Monochord von Spearmann für psychologische Experi-

mente, einen Hörschärfeprüfer; *c*) für den Duftsinn einen Olfaktometer nach Zwardemaker mit entsprechenden Riechstoffen; *d*) für den Tast- und Drucksinn einen Ästhesiometer von Spearmann und Täuschungsgewichte; *e*) für den Schmecksinn die Hauptgeschmackstoffe in entsprechend verschiedenen Verdünnungen; *f*) für den Temperatursinn die Freyschen Spitzen zur Erprobung der Temperaturempfindlichkeit; II. für die Merkfähigkeit das Mnemometer von Ranschburg (womöglich mit Chronograph und Schallschlüssel); Wendts Apparat zur Erprobung der Apperzeptionsenergie, Material zur Betätigung der Einbildungskraft, Tafeln und Gegenstände zur Erprobung der ästhetischen Elementargefühle; III. für die Sprache Photogramme der Mundstellungen und Sterns, Lays und Aments chronologische und synchronistische Tafeln über die Sprachentwicklung und womöglich einen photographischen Apparat, auch für stereoskopische Aufnahmen der Schüler geeignet. Weiter ist wünschenswert ein Sphygmograph und ein vereinfachtes Zimmermannsches Kymographion. Diese Einrichtung wäre mit 1000—1200 M. zu beschaffen. Wenn noch ein graphischer Chrononometer von Jaquet, ein Sternscher Tonvariator, ein Ebbinghausscher Ästhesiometer, ein Ergograph angeschafft würde, so erhöhten sich die Kosten um 800—1000 M. — Dann wäre ein kleineres pädagogisch-psychologisches Laboratorium notwendig, aber auch hinreichend ausgestattet. Als Zeitschriften wären zu halten: „Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane" von Ebbinghaus und König, Trüpers „Zeitschrift für Kinderseelenforschung" und Brahns „Pädagogisch-psychologische Beobachtungen", „Schlesisches Schulblatt", Abteilung „Zur Kinderseelenforschung", „Archiv für die gesamte Psychologie" und Ament, „Fortschritte der Kinderseelenkunde" und die Nachträge hierzu im „Archive für die gesamte Psychologie". Vgl. hiezu auch die Art. d. Handb. „Ermüdung" u. „Experiment i. d. Pädagogik".

Troppau. *F. M. Wendt* †.

Pädagogische Seminare (zur praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes). Diese Ausbildung ist im Laufe der Zeit auf folgende drei Arten bewerkstelligt worden: 1. durch das Probejahr; 2. durch pädagogische Seminarien in Verbindung mit der Universität; 3. durch pädagogische Seminarien in Verbindung mit der Schule. Bezüglich der Einrichtung des Probejahres vgl. den Artikel des Handbuches. — In freierer Weise als kraft der genannten Einrichtungen ist zu einer Zeit, wo es weder Probejahr noch Seminarien irgendwelcher Art gegeben hat, die Einführung ins praktische Lehramt so geschehen, daß man entweder dem betreffenden Lehrplane besondere Lehranweisungen beigab und die Anwärter des Lehramtes zu fleißigem Studium derselben anhielt, oder daß man sie, wie dies z. B. im Piaristenorden der Fall war, verpflichtete, zunächst an der Elementarschule zu unterrichten, um sie dann erst Jahre darnach an der höheren Schule zu verwenden. Die Anlage der Lehrerbildung war hier eine durchaus praktische, von der Schule selbst gegeben, in der Schule selbst gewonnen, ohne besonders weitgehende Rücksichtnahme auf eminent fachliche Ausbildung. Die dem Organisationsentwurfe für österreichische Gymnasien aus dem Jahre 1849 beigegebenen und in den neueren Instruktionen vom Jahre 1884 wieder aufgenommenen Lehranweisungen haben ihr Vorbild in den Instruktionen des Lehrplanentwurfes von Gratian Marx aus dem Jahre 1776, wodurch den Lehrern eine Reihe praktischer Winke für die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände gegeben worden sind. Sie verlangten 1. fleißiges Präparieren; 2. populäre Fassung des Lehrvortrags; 3. stufenweisen Fortschritt desselben; 4. regelmäßige Benützung des Tabellarisierens (man sieht da deutlich Felbigers Einfluß); 5. häufiges Examinieren; 6. tägliche Auferlegung kürzerer, für Sonn- und Rekreationstage längere Hauspensa. Den Lehrern der untersten Klassen war noch insbesondere die Benützung des Felbigerschen Methodenbuches und der fleißige Besuch des Normalschulunterrichts empfohlen. Auch dem Lehrplane von 1805 waren Instruktionen beigegeben, welche besonders für Geographie und Geschichte, für Mathematik und Naturwissenschaften weitläufige Weisungen enthielten. Im Jahre 1811 schlug man in Österreich einen neuen Weg ein, indem man an jedem akademischen Gymnasium zwei Adjunktenstellen mit dem

Gehalte von je 300 fl. systemisierte, deren Inhaber sich für das Lehramt praktisch ausbilden, aber auch erledigte Lehrstellen supplieren sollten. Wie es im Lehrplane von 1818 näher heißt, hatte der Präfekt die Studien der Assistenten (Adjunkten) zu leiten, ihnen zeitweise schriftliche Ausarbeitungen aufzutragen und den Besuch der Unterrichtsstunden tüchtiger Lehrer vorzuzeichnen; die Supplierung erledigter Lehrämter konnte er ihnen aber nur dann zuweisen, wenn sie in ihrer Ausbildung bereits weiter vorgerückt waren. Man sieht in diesen Bestimmungen deutlich die Keime der späteren Probepraxis.

In Deutschland hatte während dieser Zeit die Universität die Aufgabe übernommen, den Anwärtern des Lehramtes an den höheren Schulen eine gewisse pädagogische Ausrüstung zu geben.

Das älteste Beispiel eines Universitätsseminars ist die von J. M. Gesner in Göttingen geschaffene Einrichtung. Sie bot den Theologen fachwissenschaftliche Ausbildung und pädagogisch-didaktische Unterweisung und hat dem Lande eine große Anzahl tüchtiger Schulmänner herangebildet. Gesners Amtsnachfolger Heyne hat in der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten denselben Weg verfolgt, K. Fr. Hermann, Leutsch und Sauppe haben sich hauptsächlich um die Hebung des theoretischen Zweiges der Pädagogik verdient gemacht. Ähnliche Verhältnisse befanden sich in Halle, worüber die eingehende Darstellung von W. Fries, dem ich hier im wesentlichen folge, nachzulesen sein wird. Nur ist hier das pädagogische Seminar bereits unter Semler und Schütz mit einer Übungsschule ausgestattet worden, die sogar als Internat eingerichtet wurde, aber unter Trapp einging. Hinfort übernahmen dann die Direktoren der Franckeschen Stiftungen A. H. Niemeyer, H. Ag. Niemeyer und Kramer die Leitung und wurden durch ihre Schulen bei ihren praktischen Unterrichtsversuchen in ausreichender Weise unterstützt. Betreffs des Seminarium praeceptorum in älterer und jüngerer Form vgl. auch die Artikel des Handbuches „Francke“ und „Franckesche Stiftungen“. An der Universität in Heidelberg wurden unter Schwarz praktische Unterrichtsversuche von den Studenten angestellt, Köchly begnügte sich mit der Theorie, Uhlig verbindet diese bis auf den heutigen Tag mit praktischen Übungen. In Königsberg ist das pädagogische Seminar, welches Herbart mit einer Übungsschule und mit einem Internat ausgestattet hatte, nach dessen Abgang eingegangen. In Kiel trieb Nitzsch theoretische Pädagogik, Thaulow schloß auch Unterrichtsversuche an. Einen weitreichenden Einfluß hat das pädagogische Seminar an der Universität in Jena dank der hervorragenden Tüchtigkeit seiner Leiter Brzoska, Stoy und Rein erlangt. Seit Rein an der Spitze steht, hat das Seminar eine besondere, aus drei Volksschulklassen bestehende Übungsschule; nur vorübergehend ist auch eine Gymnasialklasse gebildet worden. In Leipzig hat es seit langem an der Universität mannigfaltige Veranstaltungen gegeben: Zillers Seminar und Übungsschule erinnert an die Einrichtung in Jena, Masius' Bestrebungen ähneln denen des Professors Schwarz in Heidelberg. Während da in Ermangelung einer Übungsschule 4—6 Schüler von einem Gymnasium auf die Universität geborgt werden, damit die Kandidaten mit diesen praktische Übungen anstellen, verwendete der Rektor des königlichen Gymnasiums, zugleich Prof. der Pädagogik, ganze Schulklassen zu diesen Übungen. Strümpell beschränkt sich nur auf die Theorie der Pädagogik. Hofmann wanderte mit seinen Seminaristen an verschiedene Schulen Leipzigs, um sie da in verschiedenen Klassen Unterrichtsübungen anstellen zu lassen. In Prag hatte Willmann sein pädagogisches Seminar nach der praktischen Seite in folgender Weise ergänzt. Er setzte sich mit einem öffentlichen Gymnasium so in Verbindung, daß sich seine Kandidaten an einem schulfreien Nachmittage der Woche daselbst zu Unterrichtsübungen mit einer ad hoc gebildeten Schulklasse einfanden. Seit Oktober 1899 wurde ein engerer Zusammenhang mit der Schule hergestellt, indem die betreffende Lektion als eine der planmäßigen Lehrstunden angesehen wird und daher die ganze Klasse zu erscheinen gehalten ist, während sich, wie eben bemerkt wurde, vorher die Schüler zu der außerhalb des Stundenplanes fallenden Lektion freiwillig eingestellt hatten. Über Entstehung, Einrichtung und Wirksamkeit seines Seminars

berichtet Prof. Willmann selbst in seiner Schrift: „Das Prager pädagogische Universitätsseminar in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens“. Herder, Wien 1901. Sein Nachfolger auf dem pädagogischen Lehrstuhle in Prag, Prof. Höfler, hat vorläufig an der Einrichtung des Seminars keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen.

Ähnlich hatte Prof. Ziegler in Straßburg seine Unterrichtsübungen gestaltet, nur legte er Gewicht darauf, daß es das ganze Jahr hindurch immer dieselben 8 bis 10 Schüler waren, welche seine Kandidaten zu unterrichten hatten. Es sollte dadurch ein gewisses persönliches Verhältnis und eine Art Zugehörigkeit zum Seminar, auch eine Art Klassenbewußtsein hergestellt werden. Im ganzen erinnert sowohl Masius' als Zieglers Vorgang an die alte Hallesche Einrichtung, wonach die praktischen Übungen am dortigen pädagogischen Universitätsseminar so zu stande kamen, daß 3—4 Waisenknaben, welche die Latina besuchten, in das Auditorium bestellt wurden, mit denen sodann einer der Seminaristen eine Probelektion vor dem versammelten Seminar abzuhalten hatte. In Budapest wurde im Jahre 1870 an der Universität ein Seminar für Gymnasiallehrer, am Polytechnikum ein Seminar für Realschullehrer errichtet, im Jahre 1873 erhielten beide Anstalten eine gemeinsame Organisation und außerdem wurde in diesem Jahre ein neues Seminar in Klausenburg errichtet. Das Seminar in Budapest erhielt schon im Jahre 1872 eine Übungsschule. Diese besteht aus einem unvollständigen Gymnasium, dessen Klassen alternieren, und das durchschnittlich 100 Schüler zählt und mit guten Lekrkräften ausgestattet ist. Der Leiter des Seminars, der zugleich Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität ist, unterrichtet, des praktischen Beispieles wegen, auch selbst an der Übungsschule. Dem Klausenburger Seminar fehlt die Übungsschule, ebenso dem von Prof. Vogt geleiteten pädagogischen Universitätsseminar in Wien, das auch sonst keinerlei Veranstaltung zu praktischen Unterrichtsübungen getroffen hat.

Amtlich nicht geregelt, also mehr privater Natur, sind die Vorkehrungen, welche Direktor Kulczynski in Krakau, zugleich Privatdozent für Pädagogik an der Universität, getroffen hat, um seine Kandidaten ins praktische Lehramt einzuführen. Nach der entsprechenden Vorbereitung im pädagogischen Universitätsseminar werden die Lehramtskandidaten zunächst zu Hospitationen bei erfahrenen Lehrern und hierauf erst zu eigenen Unterrichtsübungen am St. Anna-Gymnasium in Krakau zugelassen.

Da und dort hat man also eine Ergänzung der theoretischen Unterweisungen darin zu finden geglaubt, daß man die Lehramtskandidaten mit dem wirklichen Schulleben, mit den regelmäßigen Klassen, mit dem fortlaufenden Unterricht in Fühlung setzte. Und in der Tat, alles andere ist nur unzulänglicher Behelf, nur Notbehelf und es gibt kaum ein anderes Mittel, um die pädagogischen Seminare lebensfähig zu machen, als daß man ihnen entweder eine gut organisierte Übungsschule gibt, oder, was noch ersprießlicher zu sein scheint, daß man sie mit Lehranstalten organisch verbindet.

Diese letztere Forderung ist durch eine Reihe von Seminarien in Deutschland bereits seit langem eigenartig erfüllt. Hieher gehört das schon früher erwähnte Seminarium praeceptorum in Halle mit allen Schulen der Franckeschen Stiftungen; das königliche pädagogische Seminar in Berlin, zunächst unter Gedike in Anlehnung an das Fr. Werdersche und später nach dessen Berufung an das Berlinische Gymnasium zum grauen Kloster in Verbindung mit diesem, seit 1882 an das Köllnische Gymnasium in Berlin verlegt; das Konvikt zu Magdeburg in enger Verbindung mit dem dortigen Pädagogium U. L. Fr.; das Seminar in Stettin mit dem dortigen Marienstiftsgymnasium; das Seminar in Göttingen, 2. Abteilung, mit dem dortigen Gymnasium und Realgymnasium; das Großh. Hessische Seminar in Gießen mit dem dortigen Gymnasium, welches unter der umsichtigen Leitung H. Schillers eine große Blüte erreicht hatte.

Eine besondere Art der pädagogischen Seminare sind die der Provinzialschulkollegien in Breslau, Königsberg, Danzig, Magdeburg, Posen, Kassel, Münster und Koblenz. Mit der Leitung dieser Seminare sind die Schulräte betraut, und zwar so, daß sie entweder gleichzeitig sich daran beteiligen, oder daß sie alternieren. Die Organisation ist fast überall die gleiche:

als Aufgabe wird die wissenschaftliche und praktische Vorbildung für das Lehramt bezeichnet, jedoch so, daß überall das praktisch-pädagogische Interesse überwiegt oder gar allein, je nach der Neigung der leitenden Personen, zur Geltung kommt.

Aus dieser Zusammenstellung, die durchaus nicht erschöpfend sein will, wird ersichtlich, daß in Deutschland vielfach die Seminare von den Universitäten abgelöst und in loserer oder festerer Weise mit den Schulen in Verbindung gesetzt worden sind.

Allein auch in diesen Einrichtungen hat die preußische Regierung noch nicht das Endziel der auf eine rationelle Lehrerbildung abzielenden Bestrebungen gesehen. In den Kreisen der Schulmänner (man vergleiche die betreffenden Verhandlungen der Direktorenkonferenzen) sind sogar öfter absprechende Urteile über einzelne derartige Anstalten laut geworden, auch über die Unzulänglichkeit des Probejahres, welchem es an einer planmäßigen eingehenden Organisation fehlte (vgl. d. Art.). Nach längeren Vorberatungen erschienen am 15. März 1890 die amtlichen Bestimmungen über die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Nach § 2 dieser Verordnung sollte nunmehr die praktische Ausbildungszeit zwei Jahre dauern und aus einem Seminarjahr und einem darauf folgenden Probejahre bestehen. Damit aber ist der jüngste Typus der pädagogischen Seminare, nämlich das Gymnasialseminar zur Einführung gelangt.

Im folgenden sollen nur die Hauptbestimmungen dieser Neuordnung angeführt werden. *A.* Das Seminarjahr ist dazu bestimmt, die Kandidaten entweder an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer den Zwecken des Seminarjahres entsprechend eingerichteten höheren Lehranstalt . . . . mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen. *B.* Das Probejahr dient vorzugsweise der selbständigen praktischen Bewährung des im Seminarjahre erworbenen Lehrgeschicks und wird in der Regel an solchen höheren Lehranstalten abgelegt, welche nicht bereits durch die Aufgaben der Seminarausbildung in Anspruch genommen sind. Während des Probejahres werden die Kandidaten sofort mit größeren zusammenhängenden Lehraufgaben betraut und mit 8—10 Stunden wöchentlich zur unentgeltlichen Unterrichtserteilung herangezogen. Wo die Verhältnisse der Anstalt es dringend erheischen, können die Kandidaten bis zu 20 Stunden wöchentlich herangezogen werden; sie erhalten dann eine angemessene Vergütung. Der Kandidat erhält über seine praktische Ausbildung ein Zeugnis, welches als Ergänzung zu dem über die wissenschaftliche Prüfung bei jeder Bewerbung um eine Lehrstelle mit vorzulegen ist. Durch den Ministerialerlaß vom 8. Juli 1892 wurde als wünschenswert bezeichnet, Seminare an denjenigen höheren Lehranstalten, wo sie einmal eingerichtet sind — und es waren ihrer gleich im ersten Jahre nicht weniger als 35, zu belassen, wodurch natürlich erst die rechte Wirksamkeit der ganzen Einrichtung gesichert worden ist. Welche Erfahrungen man mit dem neuen Einführungsmodus bald nach Beginn gemacht hat, kann aus meinem unten näher bezeichneten Reiseberichte aus dem Jahre 1892 und aus W. Fries' bereits oben erwähntem Buche aus dem Jahre 1896 entnommen werden. Auch in Bayern ist seit dem Jahre 1897 eine Art von Gymnasialseminar eingerichtet worden. Es werden daselbst die Lehramtskandidaten der philosophisch-historischen Fächer nach Ablegung des zweiten Prüfungsabschnittes verhalten, einen pädagogisch-didaktischen Kurs von einjähriger Dauer an einem humanistischen Gymnasium zu besuchen. Das Statut, welches im Ministerialblatte für Kultus und Schule vom 10. Februar 1897 veröffentlicht worden ist, schließt sich im wesentlichen an das preußische Statut an. Über die einzelnen Gymnasialseminare daselbst, sowie über die diesbezüglichen Verhältnisse in Sachsen-Weimar, Königreich Sachsen, Braunschweig und Württemberg vgl. Fries a. a. O., S. 72—76.

In Österreich ist man zwar bis zur Stunde nicht zur Einrichtung von Gymnasialseminarien vorgeschritten, man hat aber zum Zwecke einer vertieften pädagogisch-didaktischen Durchbildung vollständig geprüfter Lehramtskandidaten für das prak-

tische Lehramt an Mittelschulen seit dem Schuljahre 1903—1904 am Maximiliansgymnasium in Wien versuchsweise eine Erweiterung des bestehenden Probejahres durchgeführt. Die wesentlichen Bestimmungen dieser neuen, nur auf ein Jahr berechneten Einrichtung sind folgende: „Die sich zur Ablegung des Probejahres meldenden Kandidaten werden wie bisher nach ihrer Qualifikation Fachprofessoren zugewiesen, jedoch der Leitung des Direktors des genannten Gymnasiums unterstellt. Dem Direktor als Leiter und den Fachprofessoren obliegt die Einführung der Kandidaten in das praktische Lehramt.

Dazu dienen: 1. Lehrbesuche, 2. Lehrversuche und Lehrauftritte, 3. selbständiger Unterricht, 4. Konferenzen und Besprechungen.

1. Lehrbesuche. In den ersten Wochen wohnen die Kandidaten den Lehrstunden ihrer Fachprofessoren (eventuell auf Anweisung des Leiters auch anderer Lehrer) beobachtend bei. Die gemachten Wahrnehmungen sind in „Stundenbilder" zu bringen.

2. Lehrversuche finden hierauf wöchentlich ein- bis zweimal in Gegenwart des Fachprofessors auf Grund einer Präparationsskizze statt. Hat ein Fachprofessor zwei Probekandidaten, so ist jeder von diesen verpflichtet, den Lehrversuchen des anderen beizuwohnen. Später erweitern und verändern sich diese Übungen in der Art, daß sie wöchentlich mindestens zweimal stattfinden, ferner daß einzelnen etwa alle drei Wochen abzuhaltenden Lehrversuchen sämtliche der Anstalt zugewiesene Kandidaten mit dem Leiter beiwohnen (Lehrauftritte).

3. Selbständiger Unterricht. Mit Beginn des zweiten Semesters kann der Kandidat nach dem Ermessen des Leiters mit der selbständigen Erteilung des Unterrichts in einer Klasse ganz oder teilweise (für das ganze Semester oder für einen Teil desselben) betraut werden. Lehrauftritte finden auch in dieser Zeit wenigstens monatlich einmal statt.

4. Die Kandidaten nehmen an allen Konferenzen des Lehrkörpers teil und sind, sobald sie selbständigen Unterricht erteilen, berechtigt, ihre Stimme über die Leistungen und das sittliche Verhalten ihrer Schüler abzugeben. Sonst haben dieselben nur eine beratende Stimme.

Wöchentlich einmal finden Konferenzen sämtlicher Kandidaten und ihrer Fachlehrer unter Vorsitz des Leiters statt, in welchen allgemeine Unterrichts- und Schulfragen, der Organisationsentwurf, die Instruktionen, die Weisungen zur Führung des Lehramtes, die Schul- und Disziplinarordnung, Schulgesundheitspflege, bedeutendene Erscheinungen der pädagogischen Literatur besprochen werden. In diesen Konferenzen erfolgt auch die Feststellung der Termine der Lehrauftritte, ihre Beurteilung und Verwertung, eventuell die Besprechung der etwa von den Kandidaten gelieferten schriftlichen Arbeiten. Über diese Konferenzen sind kurze Protokolle zu führen.

Neben diesen allgemeinen Konferenzen laufen die wöchentlich einmal stattfindenden Besprechungen der Kandidaten mit ihrem Fachprofessor einher, welche die spezielle Fachmethode, die Stundenbilder und Lehrversuche, die Anlage und Benützung der Lehrmittelsammlung u. dgl. zum Gegenstand haben. Die Kandidaten haben die Ratschläge und die Weisungen des Leiters zu befolgen.

Den Landesschulinspektoren bleibt die Einflußnahme auf die Ausbildung der Kandidaten wie bisher gewahrt.

Der Direktor als Leiter erstattet im Vereine mit den Fachprofessoren einen ausführlichen Jahresbericht auf dem Wege des Landesschulrates an das Ministerium.

Nach Ablauf des Probejahres erhält der Kandidat das genau nach der Vorschrift des Art. XXV, S. 9, der Ministerialverordnung vom 7. Februar 1884 (Z. 2117) auszufertigende Zeugnis über das abgelegte Probejahr; überdies wird ihm vom Leiter über seine Teilnahme und Betätigung an den bezeichneten Übungen eine besondere Bescheinigung ausgestellt, welche der Kandidat den Bewerbungsgesuchen anzuschließen hat."

Nach diesen Vorschriften hat der Unterzeichnete bis zu seinem Abgange vom Maximiliangymnasium in Wien, das ist bis zum Dezember 1898 die dieser Anstalt zugewiesenen Kandidaten in das praktische Lehramt eingeführt und über den ganzen Vorgang in der Österr.-Gymnasialzeitschrift 1903/4—1905/6 eingehend Bericht er-

stattet. Seit 1898 ist es nicht mehr möglich gewesen, den vorgezeichneten Einführungsmodus in vollem Umfange beizubehalten, da Not an Lehramtskandidaten eintrat und diejenigen, welche ihre Staatsprüfung abgelegt hatten, unmittelbar darauf mit voller Lehrverpflichtung verwendet werden mußten.

Um aber doch einer Anzahl dieser Supplenten eine etwas gründlichere Vorbildung in praktisch-pädagogischer Hinsicht geben zu können, als dies in einem unvollkommen eingerichteten Probejahre der Fall sein konnte, wurden mehrere an den Wiener Anstalten beschäftigte jüngere Supplenten zur Teilnahme an den am Maximiliangymnasium weiter geführten Konferenzen veranlaßt, ein Vorgang, der auch durch einige Jahre hindurch am Staatsgymnasium in Linz und im Jahre 1906/7 am Staatsgymnasium in Salzburg mit ganz annehmbarem Erfolge eingehalten worden ist.

So steht in Österreich die Frage der Vorbildung von Lehramtskandidaten für die höheren Schulen am Ende des Schuljahres 1905/6. Die Kandidatennot hat weitere Versuche in der Sache der Gymnasialseminare unmöglich gemacht, was um so mehr zu bedauern ist, als man vielleicht jetzt schon, aufbauend auf die gemachten Erfahrungen, dazu gekommen wäre, aus dem Versuchsstadium herauszutreten und die Einrichtung, wie sie sich am Maximiliangymnasium in Wien bewährt hat, in der gleichen Form oder mit Abänderungen zu vervielfältigen. Nun sind die Hörsäle der philosophischen Fakultäten wieder gefüllt und schon die nächsten Jahre dürften in der gewohnten Gegenbewegung eine große Zahl von Lehramtskandidaten den Schulen zuführen. Es wird also die Frage einer rationellen praktischen Vorbildung dieser Anwärter des Mittelschullehramtes und damit auch die des Gymnasialseminars wieder in den Vordergrund treten. Es ist daher vielleicht nicht unzeitgemäß, wenn jetzt schon in Übereinstimmung mit G. Richter, dem erfahrenen Leiter des Gymnasialseminars in Jena, auf folgende Umstände aufmerksam gemacht wird. Das Gymnasialseminar beruht auf einem gesunden und fruchtbaren Gedanken und vermag reichen Segen zu stiften, reicheren als die pädagogischen Universitätsseminare oder als das Probejahr. Bedingung ist jedoch, daß die Leitung solchen Männern anvertraut wird, welche für diese hochwichtige Aufgabe Interesse, dann eine besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik und hervorragende Lehrerfolge in ihrem Fache aufzuweisen haben. Ferner muß es die Unterrichtsverwaltung als eine ihrer Hauptaufgaben ansehen, durch umsichtige Zusammensetzung der Lehrkörper nach und nach immer mehr Anstalten zu schaffen, an denen die erforderlichen Voraussetzungen für eine gedeihliche Seminararbeit gegeben sind. Es wäre bei Wiederaufnahme der Arbeiten im Gymnasialseminare zu vermeiden, daß die Gründlichkeit zu weit getrieben werde, wodurch Hast und Überbürdung, Ermüdung und Unlust erzeugt wird. In jüngster Zeit haben auch die Professoren der Pädagogik an den Universitäten in Prag und Graz, Höfler und Martinak, zu unserer Frage Stellung genommen und übereinstimmend die vollkommenste Lösung des Problems in folgendem erblickt: 1. An der Universität sollen pädagogische Vorlesungen und Übungen gehalten werden, eventuell mit Hospitierungen; Lehrversuche selbst bleiben besser dem Einführungsjahre vorbehalten; 2. das Einführungsjahr wird nach den Grundsätzen des „erweiterten Probejahres" in allen Universitätsstädten eingerichtet und ist obligatorisch; erst nach dessen erfolgreicher Beendigung ist die volle Lehrbefähigung zu erteilen (Österr. G.-Zeitschr. 1904, XI. Heft, und Wiener Abendpost, Juni 1904).

Literatur: In Reins Enzykl. Handb. der Päd. die Artikel: „Pädagog. Universitätsseminar" von W. Rein, „Das Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen" von Fries W. und „Gymnasialseminar" von G. Richter. — Fries W., „Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt". München, Beck 1896. — Adamek O., „Die päd. Vorbildung f. d. Lehramt an der Mittelschule". Graz 1892, mit reicher Literaturangabe. — Loos J., „Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich u. Deutschland nach ihren hauptsächlichsten konkreten Gestaltungen, Supplementheft der österr. G.-Zeitschr. 1891. — Derselbe, „Die praktisch-pädagogische Vorbildung in Deutschland" (Reisebericht) in der österr. G.-Zeitschr. 1893. — Derselbe, Berichte über die drei ersten Seminarjahre in der österr. G.-Zeitschr. 1895—1897 und „Über die Weiterbildung des Probejahres", Vortrag in der Päd. Sektion der 42. Ver-

sammlung der Philologen u. Schulmänner in Wien (Im wesentlichen abgedruckt in der Berliner Zeitschr. f. d. Gymn. 47. Jahrg.). — Die umfangreiche Literatur ist fast nahezu erschöpfend in den obenwähnten Werken von Fries und Adamek verzeichnet. Vgl. auch den Min.-Erl. v. 1. Februar 1906 betr. prakt. Ausbildung d. Kandidaten f. d. Lehramt an höheren Schulen (in Preußen).

Linz. *Jos. Loos.*

Pädagogischer Takt. Von jedem Gebildeten verlangt man, daß er Takt habe, vom Lehrer und Erzieher vielleicht noch in erhöhtem Maße, da er berufen ist, in dem Zögling ein möglichst großes Maß von Bildung zu erzeugen. Was er aber anderen anbilden soll, muß er selbst besitzen, und zwar in möglichst vollkommener Ausprägung. Was ist nun der Takt? Und wie äußert er sich in dem, der ihn hat? Die Begriffsbestimmung ist nicht leicht zu geben. Wenn man ihn als Feingefühl bezeichnet, so hat man damit nicht viel mehr als den Gattungsbegriff angegeben. Vielleicht hilft die Herleitung des Wortes den Artunterschied bestimmen. Das Wort Takt stammt jedenfalls von dem lateinischen Worte tactus = Berührung und tangere = berühren. Das Wort würde also ein Feingefühl oder Zartgefühl bezeichnen, welches sich äußert, wenn der Mensch in Berührung mit seinen Mitmenschen tritt. Sein eigenes Wesen, sein Tun und Lassen ist gewissermaßen durch einen Kreis umschrieben, an welchen heran die Wirkungskreise anderer Menschen treten. Hat er Takt, so achtet er diese Kreise und Grenzen, tritt nicht vorschnell aus dem seinen heraus und in den des anderen hinein, der ihn berührt, legt sich die entsprechende Zurückhaltung und Mäßigung auf, und zwar in jeglicher Weise, in Wort, in Tat und Miene. Der Wille hat somit einen nicht zu unterschätzenden Anteil daran, denn er führt ja die von dem Gefühle diktierte Hemmung aus, daß der Mensch nicht seine Sphäre unbedacht und vorschnell überschreite. Positiver zeigt sich der Takt, wenn der Mensch rasch das rechte Wort findet, wo die betreffende Äußerung, wenn sie erst aus allen Winkeln hervorgesucht wird, als verspätet und unpassend erachtet würde. Ziehen hat daher den Takt lediglich als einen Denkprozeß angesehen, ihn als ein verkürztes Denken aufgefaßt: „Da es in den meisten Fällen die Zeit nicht gestattet, auf Grund einer vollständig ablaufenden Assoziation zu handeln, so muß auf die Erzielung der Fähigkeit hingewirkt werden, trotz Abkürzung der Assoziation durch Überspringen von Vorstellungen die richtige Handlung für einen bestimmten Fall zu treffen; diese Fähigkeit nennt man Takt. Er ist in der Regel die Resultierende der Gewohnheit und Einsicht.“ Mit Ziehens Auffassung stimmen diejenigen überein, die das Wort Takt mit Treffer übersetzen und als taktvoll denjenigen bezeichnen, welcher für seine Entschlüsse in den verschiedensten Lagen des Lebens sofort den richtigen „Treffer“ in der Hand hat; daß aber diese Raschheit und Geistesgegenwart in der Formgebung der Entschließungen das Wesentliche des Taktes ausmachen soll, will uns nicht einleuchten. Auch nach Matthias (Pr. Pädagogik, Seite 23) liegt der pädagogische Takt auf dem Gebiete feineren Gefühles, feinsinniger Beobachtungsgabe und feinster Formgebung. Der Takt ist dem Menschen gewiß meist angeboren, kann aber jedenfalls verfeinert, zum Teil wohl auch erlernt werden. In letzterer Beziehung wird das Beispiel des Erziehers am meisten wirken, weniger Belehrungen, durch die man wohl Höflichkeit, seltener die Tugend des Taktes selbst erzeugt.

Wenden wir nun unsere früher gefundene Erklärung von Takt speziell auf den Lehrer und Erzieher an, so ergibt sich, daß sich sein Feingefühl äußert gelegentlich der Berührung mit seinen Schülern, mit deren Angehörigen, mit seinen Amtsgenossen und seinen Vorgesetzten. Und innerhalb dieser Berührungskreise wird man vorzüglich von pädagogischem Takte zu sprechen haben. Den Schülern gegenüber ist der Lehrer der Vorgesetzte, der Befehlende, Auftrag Gebende und mit einer Machtvollkommenheit ausgestattet, die ihn übermütig und autokratisch machen könnte. Wenn er trotzdem sich in bestimmten Situationen Zurückhaltung auferlegt und taktvoll ist, so wird ihm dies besonders zu gute zu rechnen sein. Oft könnte eine einfache Mitteilung des Schülers aus der Familie, aus dem Kosthause diese und jene Erscheinung des Schullebens ausreichend erklären. Ein gewisses Feingefühl sagt aber dem Lehrer, daß er die

Frage nach den Familienverhältnissen nicht zu stellen habe, daß es eine Gebietsüberschreitung wäre, sich darnach zu erkundigen. Er unterläßt es taktvoll. Das schließt natürlich nicht aus, daß er bei seinen Beurteilungen und Maßnahmen die häuslichen Verhältnisse, soweit sie ihm anderswie bekannt sind, sorglich erwägt. Taktvoll wird er sich auch den Schülern gegenüber benehmen, wenn er Verlegenheiten, die aus gewissen körperlichen Situationen, aus Übereilung beim Sprechen oder Schreiben u. dgl. entstehen, ohne viel Wesens davon zu machen, ignoriert oder beseitigt und Mißverständnisse rasch ausgleicht; wenn er von sich eher zu wenig als zu viel redet; wenn er den jugendlichen Sinn und die Fähigkeiten der Schüler recht zu erfassen sucht und darnach ihre Äußerungen bewertet. Wer erinnert sich dabei nicht an den Lehramtskandidaten in O. Jägers „Pädagogischem Testament", der sich, als er in eine tobende Klasse eintrat, schnell zu helfen wußte, indem er bemerkte: „Entschuldigen Sie, ich bin noch fremd, ich wollte in die Prima (oberste Klasse) und habe mich wohl geirrt. — —" Der Lärm legte sich alsbald; er fährt mit Ruhe fort, indem er an passender Stelle sich aufpflanzt. „Ich wollte Ihnen vorschlagen, ein Aufsatzthema über — — zu disponieren;" er nennt dasselbe, erweckt mit einigen Worten Interesse dafür und die Stunde geht dann ruhig ihren Gang. Der Takt ist eben ein Sohn der σωφροσύνη, der Selbstbescheidung und weisen Zurückhaltung und wirkt daher beruhigend überall, wo er zu Tage tritt. Und das Geheimnis, wieso oft junge Lehrer ganze große Klassen in Zucht und Aufmerksamkeit erhalten, mit denen selbst ältere Lehrer nur schwer fertig werden, liegt vielfach eben darin, daß jene besitzen, was diese vermissen lassen, den Takt und die Höflichkeit des gebildeten Mannes. Ein Lehrer, der den Schülern gegenüber stets das richtige Maß von Zurückhaltung und Einschätzung anwendet, wird schwerlich den Takt Eltern und verantwortlichen Aufsehern der Schüler gegenüber vermissen lassen. Höflichkeit und Takt sind gesellschaftliche Tugenden, die derjenige am allerwenigsten außer acht lassen darf, welcher das so hochverantwortliche Amt eines Erziehers übernommen hat. Und für die Lehrer höherer Schulen, wo Kollisionen noch leichter stattfinden, kommt dies fast noch mehr in Betracht als für die Lehrer an der Elementarschule. Daß aber gerade in den letzten Jahren mehrfach schulbehördliche Weisungen in dieser Hinsicht erflossen sind, scheint zu bestätigen, daß die erwähnten Tugenden im Verkehre zwischen Schule und Haus mehrfach vermißt worden sind. Freilich lassen es erfahrungsgemäß auch die Eltern vielfach an Takt gegenüber den Lehrern fehlen, nicht bloß daheim, wo sie die Ereignisse des Schullebens als Anlaß zu wenig delikaten Bemerkungen über den Lehrer benützen, sondern auch vielfach ihm gegenüber in der Sprechstunde, in welcher sie berechtigte Urteile über mangelhafte Leistungen und nicht tadelfreie Haltung der Schüler in wenig taktvoller Weise kritisieren und abzuschwächen suchen. In diesem Falle ist der Lehrer vielfach auf die härteste Probe gestellt; bewahrt er auch da seine Ruhe und läßt er sich nicht verleiten, mit gleicher Münze zurückzuzahlen, so bleibt er als taktvoller Mann in dem Meinungsaustausch Sieger. Bei solchen Vorteilen wird es sich empfehlen, gerade auch die Anfänger im Lehramte auf den Nutzen des gesellschaftlichen und im engeren Wirkungskreise des pädagogischen Taktes aufmerksam zu machen. Worin sich der Takt des Lehrers gegenüber seinen Amtsgenossen zeigt, ist in völlig zutreffender Weise von O. Jäger in diesem Handbuch unter dem Schlagworte „Kollegialität" ausgeführt worden. Er hat bei dieser Gelegenheit namentlich die politischen und konfessionellen Berührungsflächen aufgezeigt, welche zu Reibungsflächen unter den Mitgliedern eines Kollegiums werden können, wenn sie sich nicht einander gegenüber die entsprechende taktvolle Zurückhaltung auferlegen. Daß der Lehrer den Vorgesetzten gegenüber den nötigen Takt bewahre, ist so selbstverständlich, wie daß der Vorgesetzte den Lehrer jederzeit taktvoll behandle. Der Leiter der Schule insbesondere, dem es obliegt, seinen Kollegen diejenigen Wahrnehmungen, welche er bei seinem Besuche der Lehrstunden in didaktischer oder pädagogischer Beziehung gemacht hat, bekannt zu geben, wird dies in taktvoller Weise tun müssen, wofern er sich nicht eines Fortschrittes in diesen Richtungen

begeben will. Und es ist nicht leicht, dabei je nach dem Grade der Bedeutung des besonderen Anlasses und nach dem Charakter der Personen stets den richtigen Weg und den angemessensten Ton mit Sicherheit zu finden. So wird er in den Konferenzen, wo es nur immer tunlich ist, vermeiden, den Namen desjenigen Lehrers zu nennen, der ihm zu einer Ausstellung oder zu einem allgemeinen Winke den besonderen Anlaß gegeben hat.

Literatur: Jäger O., „Päd. Testament", wo noch mehrfach Beispiele über päd. Takt enthalten sind. — Matthias A., Prakt. Päd., S. 23 f. — Weisungen zur Führung des Lehramtes an österr. Gymnasien. — Lazarus, Das Leben der Seele, 2. Aufl. Berlin 1882, S. 1—65.

Linz. *Jos. Loos.*

Pädagogische Zeitschriften.*) Was von der pädagogischen Literatur im allgemeinen gilt, das trifft auch auf die pädagogische Zeitschriftenliteratur im besonderen zu. Wie jene schwillt auch diese immer mehr an und wie jene zeigt auch diese immer mehr den Zug ins Spezielle. Die Neigung, den Einzelfragen besondere Organe zu widmen, hat die Pädagogik mit den anderen Gebieten geistigen Schaffens gemein. Von Haus aus soll die Zeitschrift dem Zusammenfassen der Kräfte dienen, aber mit dem Fortschritt der Wissenschaften, der feineren Ausbildung bestehender Disziplinen und dem allmählichen Entstehen neuer Aufgaben stellt sich immer wieder der Wunsch ein, dem Sondergebiete ein besonderes Organ zu schaffen. Wie in allen Literaturfächern, kommt auch auf dem der Pädagogik der wesentliche Anteil an der Entwicklung und dem Aufschwung des Ganzen und seiner Teile den Zeitschriften zu und eine eingehende Geschichte und Bibliographie der Zeitschriftenliteratur würde die Geschichte und Entwicklung der Pädagogik in anschaulicher Weise widerspiegeln. Aber die pädagogischen Zeitschriften haben sich zwischen eine doppelte Aufgabe gestellt: sie dienen nicht nur, wenngleich dies der vornehmere Teil ihrer Wirksamkeit ist, der Fortentwicklung der Pädagogik im allgemeinen und im besonderen und damit auch der Fortbildung ihrer Träger, sie dienen nicht nur der Entwicklung des Schulwesens und damit der Hebung der Volksbildung und des Volkswohles, sondern sie stehen auch im Dienste der besonderen Interessen des Lehrerstandes, dessen Wohl und Wehe mit dem der Schule innig verquickt sind. So spiegelt sich in der Geschichte der pädagogischen Zeitschriften auch die Geschichte des Lehrerstands wieder und an den Erfolgen, die die Lehrerschaft allmählich in mühsamem Kampfe errungen hat, haben die Zeitschriften ihren redlichen Anteil. Das gilt insbesondere von dem Teil der pädagogischen Zeitschriften, den man im engeren Sinne die pädagogische Presse nennt: den mehr den Standesinteressen dienenden Lehrerzeitungen und Schulblättern.

Mit anderen Literaturgebieten teilt auch die Pädagogik das Schicksal, daß es noch an einer zusammenfassenden Bibliographie, ja auch nur an eigentlichen Ansätzen zu einer solchen fehlt. Es wäre eine der dankbarsten, freilich auch eine der schwierigsten, allerdings auch dringendsten Aufgaben, deren Lösung vor allem die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte" anbahnen sollte, eine Gesamtbibliographie der pädagogischen Literatur, vor allem aber ihres wichtigsten Teiles, der Zeitschriften, herzustellen. Auch wenn vorläufig nur ein Verzeichnis der deutschen pädagogischen Zeitschriften hergestellt würde — ohne bibliographische Verarbeitung ihres Inhaltes, wäre damit eine dringende Aufgabe gelöst. Die Arbeit würde am besten so organisiert, daß die einzelnen Gruppen die Bestände ihrer Gebiete zusammenstellten und das gesammelte Material dem Hauptvereine einschickten. Die Notwendigkeit der Arbeit ist auch sowohl im Hauptvereine als auch im Schoße einzelner Gruppen erwogen worden; allein zur Ausführung des als notwendig Erkannten ist es noch nicht gekommen. So wertvoll die von der Gesellschaft selbst und von den einzelnen Gruppen bis jetzt veröffentlichten kleineren und größeren Schriften zum Teil sein mögen — etwas weniger wäre manchmal mehr — zweifellos wäre eine gut gearbeitete Bibliographie, und zwar, wie bemerkt, zunächst der Zeitschriften, eine höchst nützliche und wertvolle Publikation. Es muß deshalb um so

*) Vgl. auch den Artikel „Pädagogische Literatur."

mehr bedauert werden, daß das großangelegte Unternehmen der Gesellschaft, „das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge", das ein Generalrepertorium der gesamten pädagogischen Literatur werden sollte, aus Gründen, die hier darzulegen zu weit führen möchte, es nur auf vier Jahrgänge (1894—1897) brachte und dann von der Gesellschaft aufgegeben werden mußte. Es wurden hier nicht nur die Einzelschriften, sondern auch die Zeitschriften, ja auch in der Tagespresse erschienene pädagogische Artikel, die Gesetze, Erlässe und Verordnungen der Behörden u. a. verarbeitet und beabsichtigt war nach dem Plane seines Urhebers, Professor Dr. Karl Kehrbach, daß es auch nach rückwärts allmählich ergänzt werde. Für die Zeitschriftenliteratur im besonderen liegt allerdings ein zweites Unternehmen vor, das jedoch nach einem guten Anfang bis jetzt noch keine Fortsetzung erfahren hat. Im Jahre 1903 veröffentlichte Max Hohnerlein, Lehrer in Cannstadt, in Ergänzung seines 1900 erschienenen, gut gearbeiteten Buches „Nachweis von Quellen zu pädagogischen Studien und Arbeiten. Ein literarischer Führer für Lehrer, Erzieher und pädagogische Schriftsteller" (Süddeutsche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart) ein „Jahrbuch der pädagogischen Literatur für Lehrer, Erzieher und pädagogische Schriftsteller, Bd. I., die Jahre 1900 und 1901" (ebenda), in welchem der Inhalt der pädagogischen Zeitschriften für die genannten Jahre nach sachlichen Gesichtspunkten verbucht wurde. Es sollte in der Folge jährlich ein Band mit der Literatur des Vorjahres erscheinen, doch ist, wie erwähnt, bis nun nichts weiter veröffentlicht worden.

Für einen Teil der Zeitschriftenliteratur, der allerdings historisch von ganz besonderem Interesse ist, liegt eine vollständige Bibliographie und eine sachkundige Würdigung vor: für die deutschen moralischen Wochenschriften, die als Vorläufer der späteren pädagogischen Zeitschriften hieher zu rechnen sind. Oskar Lehmann hat in seiner Schrift „Die deutschen moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften" (Richard Richter, Leipzig 1893) den dankenswerten Versuch gemacht, ihre pädagogische Wirksamkeit zu beleuchten, und durch eingehende Analyse des Inhalts dieser auch für die Literatur- und Kulturgeschichte überaus wichtigen Wochenschriften ist es ihm gelungen, ein äußerst wertvolles und anregendes Bild von der Entwicklung der pädagogischen Gedanken in Deutschland zu entwerfen, die im 18. Jahrhundert ihre Entstehung und Weiterbildung, im 19. Jahrhundert ihre Verwirklichung gefunden haben. Eine Bibliographie ihrer Literatur hatte bereits 1880 Max Kawczyński geliefert in seiner Schrift: „Studien zur Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts (Moralische Zeitschriften)". Heinrich Matthias (F. C. Schilder), Leipzig.

I. Ältere pädagogische Zeitschriften (bis etwa 1850).

Im 19. Jahrhundert treten allmählich immer mehr die eigentlich pädagogischen Zeitschriften auf den Plan, von denen einige es zu großer Blüte und großem Einfluß brachten. Aus Raumrücksichten müssen wir hier von einer näheren Charakteristik der einzelnen Zeitschriften, die eigentlich mehr Aufgabe einer Geschichte der Pädagogik ist, absehen und uns auf eine Anführung der wichtigeren beschränken. Aus Raumrücksichten sei auch hier von Angabe der Preise, Formate, der Erscheinungsart und der Verleger in den sub. I und II folgenden Aufzählungen der früheren und gegenwärtigen Literatur abgesehen und dafür auf die gebräuchlichen buchhändlerischen Verzeichnisse und Kataloge verwiesen.*)

*) Es sind die bekannten und in jeder größeren Bibliothek leicht zugänglichen Kataloge von Heinsius, Kayser und Hinrichs. Namentlich sei für die neuere Literatur auf des letzteren Halbjahrs- und fünfjährige Kataloge verwiesen, die außer dem alphabetischen Teil auch Register nach Schlagwörtern und Wissenschaften enthalten und die Übersicht erleichtern; auch zum Kayserschen Bücherlexikon erscheinen gelegentlich Registerbände, endlich sei noch erwähnt, daß die Hinrichssche Buchhandlung außer den erwähnten wöchentliche und vierteljährliche Verzeichnisse ausgibt. Eine gute Übersicht gibt auch das systematische Register des Werkes: „Generalkatalog der laufenden periodischen Druckschriften" (Wien 1898), das die Bestände der österreichischen Univer-

Wir lassen nunmehr die pädagogischen Zeitschriften der Vergangenheit, geordnet nach den ersten Erscheinungsjahren folgen; Vollständigkeit konnte dabei weder erstrebt noch erzielt werden.

Allg. Bibliothek f. d. Schul- u. Erziehungswesen in Deutschland. Nördlingen 1766.

Vierteljährliche Unterhandlungen mit Menschenfreunden über Erziehung v. J. B. Basedow. Bremen 1768—1769.

Pädagogische Unterhaltungen. Ein Journal f. Eltern u. Erzieher, v. J. H. Campe u. Basedow. Dessau 1777.

Archiv f. ausübende Erziehungskunst. Marburg 1777—1785.

Der Bote v. Thüringen. Hg. v. Chr. G. Salzmann. Schnepfenthal 1788—1816.

Deutscher Schulfreund (später: Neuer d. Sch.). Hg. v. Zerrenner (fortges. v. seinem Sohne). Magdeburg 1791—1823.

Bibliothek der pädag. Literatur. Auch mit dem Titel: Zeitschr. f. Pädagogik. Erziehung (später: Neue Bibliothek f. Pädagogik, Schulwesen u. d. gesamte pädagogische Literatur). Hg. v. Guts Muths. Gotha 1800—1819.

Grasers Archiv. Eine Volkserziehung durch Kirche und Staat. Eine moralisch-religiöse Zeitschr. Salzburg 1804.

Magazin f. deutsche Elementarschullehrer, Eltern u. Erzieher. Tüb. 1808—1817.

Der baierische Schulfreund. Eine Zeitschrift (1.–4. Bdch. mit J. G. Sauer, 5.—25. von H. Stephani allein). Erlangen 1811—1832. (Auch m. d. Titel: Der Schulfreund f. d. deutschen Länder).

Literaturzeitung f. Deutschlands Volksschullehrer oder krit. Quartalbericht von d. neuesten Erscheinungen a. d. Geb. d. Schul- u. Erziehungswesens. Sondershausen 1819—1838. 20 Jahrg.

Der Witwen- u. Waisenfreund. Eine pädagog. Zeitschr. in zwanglosen Heften. Hg. v. Lehrerverein d. Isarkreises in Bayern. Red. v. Rath Kästner. München 1823—1825.

Allg. Monatsschrift f. Erzieh. u. Unterr. Hg. v. J. P. Rössel (fortges. v. C. G. Klapper). Aachen 1824—1832.

Allg. Schulzeitung. Ein Archiv f. d. Wissenschaft d. ges. Erzieh.- u. Unterrichtswesens u. die Geschichte d. Universitäten, Gymnasien, Volksschulen u. aller höh. u. nied. Lehranstalten. Hg. v. K. Dilthey u. E. Zimmermann, mit einem Literaturblatt. Darmstadt 1824—1881 (später hg. v. Stoy, seit 1882 vereint mit der Erziehungsschule).

Älternzeitung z. Beförd. e. bess. häusl. u. öff. Erziehung. Hg. v. Spiess. Frankfurt 1825.

Rheinische Blätter f. Erziehung u. Unterricht. Hg. v. F. A. W. Diesterweg (bis 1866), (fortges. von Wichard Lange (bis 1884), Rich. Köhler (bis 1889), Friedr. Bartels). Schwelm 1827—1902.

Pädagog. Zeitschrift f. Deutschlands Lehrer an Progymnasien, Bürger- u. Stadtschulen. Hg. v. F. A. Beck. Neuwied 1828.

Der Hannöverische Schulfreund, eine Zeitschrift für Schulmänner, denen ihr Amt teuer ist. Hg. v. G. F. Schläger Hannover 1828—1831.

Pädagog. Quartalschrift f. Volksschullehrer u. Schulfreunde. Hg. v. e. Gesellschaft. Passau 1829—1834.

Die deutsche Schule. Eine allg. Zeitschr. f. Unterrichts-, Schulwesen u. Pädagogik überhaupt. Hg. v. K. E. F. Beck. Leipzig 1832—1833.

Pädagog. Revue. Zentralorgan f. Pädagogik, Didaktik u. Kulturpolitik. Hg. v. Mager (später v. Scheibert, Langbein u. Kuhr). Stuttgart 1840—1858 (an deren Stelle trat dann das Pädagogische Archiv).

---

sitäts- und Studienbibliotheken und der nur in der Wiener Hofbibliothek enthaltenen Zeitschriften aufweist, im Auftrag des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht, von der Wiener k. k. Universitätsbibliothek bearbeitet, u. von deren damaligem Vorstand Dr. F. Grassauer herausgegeben worden ist. Da in diesen Quellen die genauen Titel der einschlägigen Periodica und ihre Änderungen zu finden sind, glaubten wir aus Raumrücksichten die gekürzte Fassung wählen zu dürfen.

Über einzelne Fragen orientiert gut die seit 1897 im Verlag von Fr. Andräs Nachf. in Leipzig erscheinende „Bibliographie der deutschen Zeitschriften-Literatur. Alphabetisch nach Schlagworten sachlich geordnetes Verzeichnis der Aufsätze“ (seit 1896), dazu seit 1901 ein Supplement „Bibliographie der deutschen Rezensionen, m. Einschluß d. Referate u. Selbstanzeigen in Zeitungen u. Zeitschriften“ (seit 1900).

Die Volksschule, eine päd. Monatsschr. d. Württemb. Volksschullehrervereines. Esslingen 1841.

Allg. deutsche Lehrerzeitung. Hg. v. A. Berthelt. Leipzig 1849 (bildet die Fortsetzung der Zeitung des allg. deutschen Lehrervereines). Organ d. deutsch. Lehrerversammlungen.

II. Neuere pädagogische Zeitschriften (von 1850 bis zur Gegenwart).

Immer mehr schwillt die Zeitschriftenliteratur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an und heute kann sie bereits als unübersehbar bezeichnet werden. Wenn schon etwa im dritten Dezennium des vorigen Jahrhunderts es deren 20 gab, so daß fast jede deutsche Landschaft ihr eigenes Organ hatte, so hat heute fast schon jeder Regierungsbezirk in Deutschland, jede Bezirkshauptmannschaft in Österreich ihre eigene Lehrerzeitung. Das hängt zunächst mit der Entwicklung der Lehrervereine zusammen. Dazu kommen nun noch die verschiedenen Richtungen innerhalb der Lehrerschaft, die politischen und konfessionellen, die alle ihre Vertretung in eigenen Blättern finden, die jedoch mit Rücksicht auf die Verschiedenheit des Standpunktes, den die durch sie vertretenen Richtungen in Schulfragen einnehmen, auch auf die Fortentwicklung des Schulwesens selbst nicht ohne Einfluß, für die Kenntnis der pädagogischen Strömungen und Kämpfe jedoch von besonderer Bedeutung sind.

Immer reichhaltiger wird auch die offizielle Literatur, indem nicht nur die Zentralbehörden (Ministerien), sondern auch die staatlichen und autonomen Provinzialverwaltungen (Provinzialschulkollegien, Landesschulbehörden) für ihren Amtsbereich periodische Berichte, die in gewissem Sinne der Zeitschriftenliteratur zugezählt werden müssen, veröffentlichen. Die amtlichen Publikationen bieten sozusagen das urkundliche Material für die Forschung, das nicht übersehen werden darf. Allerdings ist es nicht leicht zu beschaffen, da vorläufig weder in Deutschland noch in Österreich die Frage der Aufbewahrung in den öffentlichen Bibliotheken, wo es leichter erreichbar wäre, gesetzlich geregelt ist. Doch wendet man ihm immer mehr Aufmerksamkeit zu, so daß wenigstens für die Zukunft die Gewähr vorhanden ist, daß auf seine Sammlung und Aufbewahrung Bedacht genommen werden wird.

Eine besondere Gruppe bilden die Kalender und Almanache. Auch sie erscheinen in immer größerer Anzahl, und zwar für die einzelnen Schul- und Schülerkategorien. Während sich die meisten auf einschlägige, praktisch wichtige Mitteilungen, Verzeichnisse der Schulbehörden, Prüfungskommissionen, Angabe der gesetzlichen Bestimmungen, Schematismen der Lehrpersonen (in Lehrerkalendern) u. dgl. beschränken, enthalten manche auch mehr oder minder wertvolle literarische Beiträge pädagogischen Inhalts.

Die polyglotte Natur Österreichs bringt es mit sich, daß auch die pädagogischen Zeitschriften in Österreich wie die gesamte pädagogische Literatur vielsprachig ist. Wenn es auch dem einzelnen nicht möglich ist, sie alle zu verfolgen, so kann sie doch auch nicht völlig ignoriert werden. Insbesondere für die Kenntnis der Gesamtentwicklung des österreichischen Schulwesens sind sie eine wichtige Quelle. Besonders wertvoll und wichtig ist begreiflicherweise die tschechische Zeitschriftenliteratur.

Endlich können mit Rücksicht auf die Einwirkung, die auch die ausländische Literatur auf die heimische, namentlich in grundlegenden Fragen ausübt, die namhafteren fremdländischen Periodica nicht völlig außer Betracht bleiben.

Indem im Vorstehenden versucht wurde, in einigen markanten Zügen den Reichtum der pädagogischen Zeitschriftenliteratur in ihrer Fülle und in ihrer Vielseitigkeit zu charakterisieren, soll damit auch die Begründung dafür gegeben sein, daß von einer auch nur halbwegs zu erreichenden Vollständigkeit an diesem Orte nicht die Rede sein kann. Ausgeschlossen blieb die große Masse der Kalender, aber auch eine besondere Gruppe, die Verhandlungen der Lehrerversammlungen, Konferenzen, die im Artikel „Lehrerversammlungen“ besser ihre Beachtung findet, konnte nur wenig berücksichtigt werden. Die Titel folgen in gekürzter Fassung und, um die Übersicht zu erleichtern, in sachlicher Anordnung. Von der nichtdeutschen Literatur

konnten nur einige bedeutendere als Proben aufgenommen werden.*)

1. Kindergarten etc.

Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse. Hg. v. Seidel. Wien (später Berlin) 1881.

Die Kinderstube, eine päd. Halbmonatsschrift. Red. Grauenhorst. Berlin 1893.

Die christl. Kleinkinderpflege. Monatsschrift f. Kleinkinderlehrerinnen. Dresden 1893.

Zeitschrift f. d. Kindergartenwesen unter Berücksichtigung von Krippe, Bewahranstalt und Elementarklasse. Hg. von Kraft. Wien 1882.

2. Volks- und Bürgerschulen, Pädagogik im allgemeinen.

Pädag. Anzeiger. Neue Monatsschrift f. Erz. u. Unt. Red. Jetter, Esslingen 1888 (seit 1894: D. Schulfreund. Süddeutsche Blätter . . . s. dort).

Archiv f. d. Schulpraxis. Hg. v. Schiffels. Paderborn 1897—1906.

Archiv f. Volksschullehrer. Monatsbl. f. L. an kath. Schulen. Hg. v. Schulz. Goslar 1897.

Pädag. Archiv f. d. Schulpraxis. Hg. v. Langbein. Stettin 1859 (Fortsetzg. von „Päd. Revue“).

Aus der Schule — für die Schule. Hg. von Falcke. Leipzig 1890.

Neue Bahnen, Monatsschr. f. wissensch. und prakt. Pädag. Hg. v. Scherer. Wiesbaden 1890.

Blätter f. deutsche Erzieh. Hg. v. Schulz. Berlin-Friedrichshagen. Leipzig 1900. (Fortsetz. von „Deutsche Schulreform“).

Blätter f. d. Schulpraxis f. Volksschulen und Lehrerbildungsanst. Hg. v. Vogel. Nürnberg 1894.

Bukowiner pädag. Blätter. Czernowitz 1877.

Christlich-pädag. Blätter f. d. öst.-ung. Monarchie. Wien 1880.

Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. Hg. v. Mann. Langensalza 1878.

Neue Blätter a. Süddeutschland f. Erzieh. u. Unterr. Stuttgart 1876.

Päd. Blätter. Red. Frei. Einsiedeln 1898.

Päd. Brosamen. Red. Herrosé. Wittenberg 1901.

*) Ich beschränke mich auf Angabe des Anfangsjahres, nur bei abgeschlossenen wird auch das Schlußjahr beigefügt.

Die Bürgerschule (seit 1895: Österr. Bürgerschulzeitung), päd.-did. Zeitschr. Organ d. Ver. „Bürgerschule“ in Wien. Wien 1876.

Erziehungsschule. Zeitschr. f. Reform d. Jugenderz. in Schule u. Haus. Red. Barth. Leipzig 1881—1887.

Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatsschrift f. Erz. u. Unt. in Schule u. Haus. hg. v. Basz. Teutonia-Verlag, Leipzig 1907.

Der Hauslehrer. Wochenschr. f. d. geistl. Verkehr mit Kindern. Hg. v. Otto. Leipzig 1901.

Jahrbuch d. Ver. f. wissensch. Pädag. Hg. v. Ziller (später Vogt) und Erläuterungen. Leipzig 1869.

Pädag. Jahrbuch. hg. v. d. Wr. pädag. Gesellschaft. Wien 1879.

Jahrbuch f. Lehrer, Eltern u. Erzieher. Begr. v. Jaksch, fortges. v. Maresch. Leitmeritz 1834—1864.

Jahrbuch f. Lehrer und Schulfreunde, v. Diesterweg. Berlin 1851—1866.

Pädag. Jahresbericht f. Deutschlands Volksschullehrer. Hg. v. Nacke (Lüben, Dittes etc., jetzt Scherer). Leipzig 1846.

Päd. Jahresrundschau. Bearb. von Schiffels (seit 1904 mit „Liter. Wegweiser“). Trier 1898.

Die Kinderfehler. Zeitschr. f. päd. Psychologie u. Therapie, von Jg. 12 an: Zeitschrift f. Kinderforschung mit bes. Berücks. d. päd. Pathologie (Die Kinderfehler). Langens. 1896.

Deutscher Lehrerfreund. Hg. v. Hanaczek. Znaim 1889.

Österr. Lehrerinnenzeitung. Hg. v. Ver. d. Lehrer und Erz. in Österr. Wien 1893.

Bukowinaer Lehrerstimme. Organ d. Bukow. Landeslehrerbundes. Czernow. 1897.

Freie Lehrerstimme. Organ der jungen Lehrerschaft. Leiter Enslein. Wien 1896.

Deutsch-österr. Lehrerzeitung. Organ d. d.-ö. Lehrerbundes. Wien 1896.

Päd. Monatsblatt Red. v. Osterwitz. Dessau 1895. (Später vereint mit der Zeitschr. „D. deutsche Schulmann“, Jg. 3 ff).

Ostdeutsche Monatshefte. f. Erzieh. u. Unterr. Hg. v. Bode. Breslau 1903.

Päd. Monatshefte. Zeitschr. z. Förd. d. kathol. Päd., der Lehrerbild. u. gesunder

Unterrichtsreform. Hg. v. Knöppel. Stuttgart 1895.

Monatliche Mitteilungen f. Freunde d. evang. Schulen. Red. Schröer. Wien 1864.

Die experimentelle Pädagogik. Organ d. Arbeitsgemeinschaft f. experim. Päd. m. bes. Berücks. d. experim. Didaktik u. d. Erz. schwachbegabter u. abnormer Kinder. Begründet u. hg. v. Lay u. Meumann. Wiesbaden 1905.

Pestalozzistudien. Monatsschr. f. Pest.-Forsch. Hg. v. Seyffarth. Liegnitz 1896.

Praxis d. Erziehungsschule. Hg. v. Just. Breslau 1895.

Praxis d. kathol. Volksschule. Blätter f. Method. u. Magazin für Lehr- u. Lernmittel. Breslau 1892.

Die Praxis d. Landschule. Hg. v. Haese. Goslar 1897.

Schrödels Praxis d. Volksschule. Hg. v. Rosenkranz. Paderborn.

Quartalschrift f. Erz. u. Unterr. Red. Ruf.

Päd. Reform. Red. v. Fischer. Hamburg 1881.

Repertorium d. Pädagogik. Hg. v. Heindl, später Schubert. Ulm 1847—1904.

Revue international de l'enseignement publ. par en société de l'enseign. sup. Paris 1881.

Revue pédagogique. Paris 1874.

Ungar. päd. Revue. Red. Kemény (später Szölössy). Budapest 1902.

Päd. Rundschau. Hg. v. Näckler. Wien 1887.

Allg. Schulblatt. Wiesbaden 1851. (Zuerst: Allg. Nassauisches Sch.).

Evang.-luth. Schulblatt. Red. Asmussen. Flensburg 1898.

Kärntisches Schulblatt. Klagenfurt 1868.

Kathol. Schulblatt. Hg. v. Sendler. Breslau 1859.

Schulbote v. Hessen. Red. Rumpel. Giessen 1864.

Der österr. Schulbote. Wochenbl. f. d. vaterländ. Volksschule. Hg. Krombholz u. Becker. Wien 1851.

Evangel. Schulbote. Hg. v. Wachowski. Wr.-Neust. 1895.

Schule u. Haus. Hg. v. Eichler u. Jordan. Wien 1884.

Die deutsche Schule. Hg. v. Rissmann Leipzig 1901.

Die deutsche Schule im Auslande, Monatsschr. Hg. im Auftr. d. Ver. deutsch. Lehrer im Auslande. Hg. v. Amrhein. Antwerpen-Hoboken 1901—1902.

Freie deutsche Schule. Polit. Schulvolkstümliche Erzieh.- u. Unterr.-Blatt. Hg. v. Rehling. Wien 1897.

Der Schulfreund. Monatsschr. z. Förd. d. Volksschulwes. u. d. Jugenderz. Begründet v. Schmitz, fortges. v. Kellner u. a. Neu hg. v. e. Verein prakt. Schulmänner, Red. v. Frenken. Hamm 1845.

Der Schulfreund. Süddeutsche Blätter f. erzieh. Unterr. (früher: Pädag. Anzeiger). Hg. v. Detter. Esslingen 1894.

Kathol. Schulfreund m. Beil. der kathol. Jüngling. Hg. v. Janauschek. Wien 1896.

Kathol. Schulkunde. Zentralorg. f. d. Int. d. Schule u. d. Lehrerstandes. Heiligenst. 1892.

Der deutsche Schulmann. Halbmonatschrift f. d. Int. d. Volksschule. Berlin 1898.

Der prakt. Schulmann. Archiv f. Materialien z. Unterr. in d. Real-, Bürger- u. Volksschule. Red. v. Schmidt. Leipzig 1852.

Schulpraxis. Breslau 1893—1894.

Deutsche Schulpraxis. Wochenbl. f. Praxis, Gesch. u. Lit. d. Erz. u. d. Unterr., begr. durch Wunderlich. Hg. v. Pädagog., Leipzig 1881.

Die deutsche Schulreform. Schriftl. Jentzsch. Leipzig 1899. (Fortges. als Blätter f. deutsche Erziehung.)

Christl. Schul- u. Elternzeitung. Red. Moser. Wien 1898.

Schul- u. Kirchenbote. Hg. v. Morres. Kronstadt 1870.

Steirische Schul- u. Lehrerzeitung. Red. v. Sperat. Graz 1902.

Bayrischer Schulwart. Hg. v. Göhring. Erlangen 1902.

Württemb. Schulwochenblatt. Red. Rösler. Stuttgart 1853.

Allg. österr. Schulzeitung. Red. Spitzer. Wien 1862—1876.

Deutsche Schulzeitung. Org. d. Ver. d. Lehrer u. Schulfreunde Wiens. Gel. v. Halber. Wien 1899.

Freie Schulzeitung. Organ d. deutschen Landeslehrerv. Aussig (dann Reichenberg) 1874.

Hannov. Schulzeitung. Hg. v. Weidmann. Hannover 1869.

Kathol. Schulzeitung. Hg. v. Auer. Donauwörth 1872.
Kathol. Schulzeitung f. Norddeutschland. Breslau 1888.
Laibacher Schulzeitung. Org. d. Krain. Landeslehrerver. Laibach 1873.
Österr. Schulzeitung (früher: niederösterr.). Org. d. n.-ö. Landeslehrerver. Wien 1888.
Wiener Schulzeitung. Org. f. Wiss. u. Praxis d. österr. Schulen. Hg. v. Rösler u. Haslbrunner. Wien 1898—1900.
D. Säemann. Monatsschr. f. päd. Reform. Hg. v. Hamburger Ver. f. die Pflege künstler. Erzieh. Hg. v. Götze. Leipz. 1905.
Päd. Studien. Hg. v. Rein. Eisenach 1875.
Päd.-psych. Studien. Hg. v. Brahn. Leipzig 1900.
The educational Times and Journal of college of preceptors. London 1847.
Der Vereinsbote. Red. v. Ruf. Horb 1868.
Die Volksschule. Zeitschr. f. d. vaterländischen Lehrerstand. Red. Jos. Vogler. Linz (seit 1861 Wien) 1852—1898.
Die deutsche Volksschule. Hg. v. Volkening. Leipzig 1871.
Die kathol. Volksschule. Fachbl. f. Lehrer u. Katecheten. Hg. v. Maurer. Innsbruck 1885.
Die zweisprachige Volksschule. Hg. v. Rzesznitzek. Breslau 1897.
Evang. Volksschule. Berlin 1892.
Der Volksschulfreund. Hg. v. Krantz. Königsberg 1841.
Kärntner Volksschulkalender u. Schematismus. Hg. v. Pavissich. Klagenfurt 1860.
Öst. evang. Volksschulkalender. Wien 1884.
Mährischer Volksschulkalender. Hg. v. Patek. Brünn 1859.
Schlesischer Volksschulkalender. Hg. v. Prazcek. Troppau 1857.
Päd. Warte. Hg. v. Thurm. Osterwick 1898 (mit Gratisbeilage: Aus d. Praxis für d. Praxis).
Weckrufe an d. kath. Welt. Org. d. kath. Schulver. f. Österr. Red. Reichl. Wien 1896.
Öst. päd. Wochenblatt z. Beförd. d. Erzieh. u. Volksschulw. Hg. v. Kaiser. Wien 1842—65.
Zeitschrift f. Philosophie u. Pädagogik. Hg. v. Flügel u. Rein. Langens. 1894.
Zeitschrift d. oberöst. Lehrervereines. Linz 1869.
Zeitschrift f. Erz. u. Unt. Hg. v. Schmidtbauer. Schwanenstadt 1887.
Zeitschrift f. d. öst. Volksschulwesen. Hg. v. Hinterwaldner. Wien 1890.
Zeitschrift f. päd. Psychologie d. Sinnesorgane. Hg. v. Ebbinghaus u. Nagel. Leipz. 1872.
Deutsche Zeitschr. f. ausl. Unterrichtswesen. Hg. v. Wychgram. Leipz. 1896—1901.
Kathol. Zeitschrift f. Erz. u. Unterr. Hg. v. Grüppers. Düsseldorf 1856.
Päd. Zeitschrift. Org. d. steierm. Lehrerbundes. Graz 1868 (früher: Schulzeitung f. Inneröst.).
Schweiz. päd. Zeitschr. Red. v. Fritsch. Zürich 1891.
Päd. Zeitung. Red. v. Röhl. Berlin 1876.

3. Lehrerbildungsanstalten.

Archiv f. deutsche Lehrerbildung (später: Archiv f. Lehrerbildung). Zeitschr. z. Pflege u. Förd. deutscher Lehrerbild., geleit. v. Mass. Jena 1903.
Archiv für Lehrerbildung. Organ f. d. Bestrebungen d. deutschen u. weltpäd. Kultur. Red. f. d. Abteil. deutsche Päd.: Klemenz, f. d. Abt. Weltpäd.: Kobel. Jena 1903—1904.
Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena. Langensalza 1888.
Päd. Blätter f. Lehrerb. u. Lehrerbildungsanstalt. Hg. v. Kehr. Gotha 1868.
Jahrbuch f. Seminaristen u. Präparanden. Groß-Lichterfelde 1903—1904.
Jahresbericht d. Ver. d. öst. Übungsschullehrer- u. Lehrerinnen. Hg. v. Auerdorn. Reichenberg 1902.
Mitteilungen d. Ver. z. Förd. d. Lehrerbildung. Hg. v. Sommert. Wien 1888.

4. Lehrmittel, Päd. Literatur.

Period. Blätter f. Realienunterr. u. Lehrmittelwesen. Org. d. Gesellsch. Lehrmittelzentrale in Wien u. d. Lehrerklubs f. Naturk. in Brünn. Geleit. v. Neumann u. Fischer. Znaim u. Tetschen 1894.
Die Lehrmittel d. deutschen Schule. Mitteil., Ratschläge u. Bearbeitungen a. d Praxis d. höh. Lehranstalten, Volks- u. Fortbildungsschulen. Red. Priebatsch. Breslau 1903.
Lehrmittelrundschau f. Bayern. München 1903.
Lehrmittelsammler. Zeitschr. f. d. gesamten Int. d. Lehrmittelsammelwesens.

Org. d. Lehrmittelsammelst. Petersdorf b. Trautenau. Petersd. b. Traut. 1899.

I. öst.-ung. Lehr- u. Lernmittelmagazin. Preisgekröntes Organ d. gesamt. Lehrmittelausstellung in Graz. Graz 1883.

Pionier. Org. d. Schweiz. perman. Schulausst. in Bern. Bern 1883.

Zeitschrift f. Lehrmittelwesen u. päd. Literatur. Hg. v. Frisch. Wien 1905.

Zentralorgan f. Lehrmittel, Kunst in Schule u. Haus u. f. Schulmöbel. Leipzig 1903 (dann: Zentralorg. f. Lehr- u. Lernmittel).

5. Mittelschulen.

Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwesen. Bamberg (dann München) 1864.

Blätter f. höh. Schulwesen. Hg. v. Ritter. Berlin 1884.

Süddeutsche Blätter f. höh. Unterrichtsanst. Hg. v. Erbe. Stuttg. 1893—1897.

Die höh. Bürgerschule. Org. z. ausschließ. Besprechung d. Int. d. Real-, höh. Bürger- u. Töchtersch. in Deutschland. Hg. v. Vogel, Körner. Leipzig 1852—1859. N. F. 1860: Die Real- u. Bürgerschule.

Centralorgan f. d. Int. d. Realschulwesens. Begr. v. Strack. Berlin. 1872—1896.

L'Enseignement sécondaire. Organe de la Société pour l'étude des questions de l'Enseignement sécondaire. Paris 1886.

Gymnasium. Zeitschr. f. Lehrer an Gymnas. u. verw. Lehranst., begr. v. Wetzel. Paderborn 1884—1906.

Das humanist. Gymnasium. Organ d. Gymnasialvereines. Hg. v. Jäger u. Uhlig. Heidelberg 1890.

Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum, Geschichte, deutsche Lit. u. Pädagog. Leipzig 1898 (früher Jahrb. f. Philologie u. Pädagogik).

Jahresberichte üb. d. höhere Schulwesen. Hg. v. Rethwisch. Berlin 1887.

Korrespondenzblatt (später neues K.) f. d. Gelehrten- u. Realschulw. Württembergs. Vaihingen (später Stuttgart) 1854.

Korrespondenzblatt f. d. akad. gebild. Lehrerschaft. Schalke 1893.

Lehrproben u. Lehrgänge a. d. Praxis d. Gymnas. u. Realsch. Hg. v. Frick u. Richter. Halle 1884.

Mitteilungen d. Ver. d. Freunde des human. Gymnas. Hg. v. Ver.-Vorst. Red. v. Frankfurter. Wien 1906.

Österreichische Mittelschule. Gemeins. Organ d. (öst. Mittelschul-)Vereine. Wien 1887.

Monatsschrift f. höh. Schulen. Hg. v. Köpke u. Matthias. Berlin 1902.

Die Realschule. Ein Org. f. techn. Lehranst. Red. v. Hornig. Wien 1857—1863 (1859—1863: Zeitschr. f. d. öst. Realschulen). Hg. v. Warhanek.

Die Realschule. Zeitschr. f. Realsch. u. Bürgersch. Hg. v. Doell. Wien 1870—1875.

Südwestdeutsche Schulblätter. Org. d. Ver. akad. gebild. Lehrer in Baden u. Hessen, sowie d. Gymnasiallehrerver. in Württemberg. Karlsruhe 1884.

Der Unterricht. Zeitschr. f. Methode u. Unterricht. Aus. A an höh. Knabenschulen. B an höh. Mädchenschulen. Hg. v. Gruber u. Koch. Potsdam 1901.

Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen d. Königr. Preußen. Berlin 1879.

Verhandlungen d. n.-ö. Mittelschuldirektorenkonferenzen. Wien 1905.

Verhandlungen d. Versammlung deutscher Schulmänner u. Philologen. 1838.

Päd. Wochenblatt f. d. akad. gebild. Lehrerstand Deutschlands. Schriftleit. Werner. Leipzig 1891.

Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen. Berlin 1847.

Zeitschrift f. d. öst. Gymnasien. Wien 1849.

Zeitschrift f. d. Realschulwesen. Wien 1876.

Zeitschrift f. d. Reform d. höh. Schulen. Org. d. Ver. f. Schulreform. Berlin 1889.

Zeitschrift f. lateinlose höh. Schulen. Leipzig 1889.

Bayerische Zeitschrift f. Realschulwesen. München 1881.

6. Fachschulen (Gewerbeschulen, Handelsschulen, Fortbildungsschulen).

Annuaire de l'enseign. comm. et industr. Paris 1892.

Bericht üb. d. Wirksamkeit d. Kommission z. Leit. d. Gewerbeschulen (später d. Gewerbeschulkommission in Wien). Wien 1871.

Badische Fortbildungsschule. Monatshefte z. Bel. u. Unterh. d. Schüler u. Schülerinnen d. Fortb.-Schul. Emmendingen 1886.

Die deutsche Fortbildungsschule. Zentralorg. f. d. nation. Fortbildungswesen. Org. d. deutschen Ver. f. d. Fortbildungswesen u. seiner Zweigver. Hg. v. Pache. Wittenberg 1891 (früher: Die Fortbildungsschule. Org. f. d. ges. deutsche Fortbildungsschulwesen. Leipzig 1887—1890).
Die gewerbl. Fortbildungsschule. Zeitschr. f. d. Int. d. Fachsch. u. allg. gew. Fortbildungssch. Schriftl. Mayerhöfer. Wien 1905.
Österr. Handelsschulzeitung (früher: Mitteilungen d. Ver. d. Lehrkräfte an öst. Handelsschulen). Wien 1894.
Der deutsche Jüngling. Hg. v. deutschen Ver. f. Fortbildungsschulw. Wittenberg 1902.
Land- u. forstwirtsch. Unterrichtszeitung. Red. im Auftrage des k. k. Ackerbaumin. v. Zimmerauer. Wien 1887.
Zeitschrift f. d. ges. Fortbildungsschulwesen. Kiel 1903—1904.
Zeitschrift f. d. ges. kaufmänn. Unterrichtswesen. Hg. v Bureau des deutsch. Verb. f. d. kaufm. Unt. Braunschweig 1898.
Zeitschrift f. gewerbl. Unterricht u. dessen Förd. in Preußen, in Verb. m. Jesser hg. v. Lachner. Berlin 1886.
Österr. Zeitschr. f. d. kaufm. Unterrichtswesen. Hg. v. öst. Handelsschullehrerver. Wien 1905.
Zentralblatt f. d. ges. gewerbl. Unterrichtswesen mit Supplementbd. Wien 1872.

7. Hochschulwesen.

Hochschulnachrichten. Hg. v. Salvisberg. München 1890.
Akad. Monatshefte. Org. d. deutschen Korpsstudenten. Hg. v. Salvisberg. Stuttgart 1885.
Revue universitaire. Paris 1892.
Akademische Revue. Zeitschr. f. d. internat. Hochschulwesen. Hg. v. Salvisberg. München 1895—1897.
La Suisse universitaire. Revue crit. de l'enseign. sup. et séc. Genève 1895—1906.
Allg. deutsche Universitätszeitung. Zentralorgan f. d. geist. Int. d. Studierenden u. Studierten. Berlin 1887—1905.

8. Weibliches Bildungswesen.

Frauenbildung. Zeitschr. f. d. ges. Interessen d. weibl. Unterrichtswesens. Hg. v. Wychgram. Leipzig 1902.
Die Mädchenschule. Zeitschr. f. d. ges. Mädchenschulw. m. bes. Berücksicht. d. höh. Mädchensch. Hg. v. Hessel. Bonn 1888.
Mittelschule u. höh. Mädchenschule. Päd. Zeitschr. Hg. v. preuß. Ver. d. L. u. Ln. an Mittelsch. u. höh. Mädchenschulen. Halle 1887.
Zeitschrift f. weibl. Bildung, insb. f. d. ges. höh. Unterrichtswesen d. weibl. Geschl. Org. d. deutsch. Ver. f. höh. Mädchenschulw. Leipzig 1873.

9. Einzelne Unterrichtszweige.

a) Religion:

Monatsblätter f. d. kathol. Religionsunterr. an höh. Lehranst. Köln 1900.
Katechet. Organ f. d. ges. evangel. Religionsunterr. in Kirche u. Schule. Stuttgart 1898.
Zeitschrift f. d. evang. Religionsunterr. Berlin 1889.

b) Sprachen:

Die neueren Sprachen (früher: Phonet. Studien). Zeitschr. f. neusprachl. Unterr. Hg. v. Viëtor. Marburg 1888.
Zeitschrift f. d. deutschen Unterr. Hg. v. Lyon. Leipzig 1887.
Zeitschrift f. französ. u. engl. Unt. Hg. v. Kaluza, Koschwitz u. Thurau. Berlin 1902.

c) Geographie u. Geschichte:

Vierteljahreshefte f. d. geogr. Unterr. Hg. v. Heiderich, Wien 1902—1903.
Zeitschrift f. Schulgeographie. Wien 1880.

d) Mathem. u. Naturwiss.

Natur u. Schule. Zeitschr. f. d. ges. naturkundl. Unt. aller Schulen. Hg. v. Landsberg, Schmeil u. Schmid. Leipzig 1902.
Unterrichtsblätter f. Mathem. u. Naturwiss. Hg. v. Schwalbe u. Pietzker. Braunschweig 1895.
Vierteljahresberichte d. Wr. Ver. z. Förd. d. physik. u. chem. Unt. Wien 1895.
Zeitschrift f. d. phys. u. chem. Unt. Hg. v. Poske. Berlin 1887.
Zeitschrift f. mathem. u. naturwiss. Unt. Hg. v. Hoffmann. Leipzig 1870.

e) Zeichnen:

Archiv f. mod. Lehrmittel f. d. mod. Zeichenunt. f. öst. Lehranst. Zus. v. Lukas. Wien 1902.

Blätter f. Zeichen- u. gewerbl. Berufsunt. Org. d. Verb. d. schweiz. Zeichen- u. Gewerbeschull. St. Gallen 1876.

Deutsche Blätter f. Zeichen- u. Kunstunt. Organ. d. preuß. Landesver. f. höh. Lehranst., gepr. Zeichenlehrer. Bochum 1897.

Jahrbuch f. d. Zeichen- u. Kunstunt. Hg. v. Trese. Hannover 1905.

Die Kreide, Fachblatt f. d. Zeichen- u. Kunstunt. an allg. bild. Lehranst. Hg. v. Körner. Berlin 1889.

Monatsblatt f. d. Zeichenunt. Org. d. Ver. z. Förd. d. Zeichenunt. im Rg.-Bez. Wiesbaden, des thür. Verein. z. Heb. d. Zeichenunt. Stade 1886.

Der Zeichenlehrer. Zeitschr. d. Ver. Württemb. Zeichenlehrer. Stuttgart 1889.

Zeitschrift d. Ver. deut. Zeichenlehrer. Stade 1864.

Zeitschrift f. d. Zeichen- u. Kunstunt. Wien 1875.

f) Körp. Erziehung (Turnen, Jugendspiele), Schulhygiene:

Blätter f. Schulgesundheitspflege u. Kinderschutz. Korrespondenz d. Schweizer Ges. f. Schulgesundheitspfl (Beilage z. Schweizer Lehrerzeit). Zürich 1903.

Die Gesundheitswarte der Schule. Monatsschrift f. Stadt- u. Landlehrer. Wiesbaden 1903.

Jahrbuch d. Schweizer Ges. f. Schulgesundheitspflege. Zürich 1900.

Gesunde Jugend. Zeitschr. f. Gesundheitspflege in Schule u. Haus. Org. d. deut. Ver. f. Schulgesundheitspfl. Red. v. Griesbach. Leipzig 1901.

Körper u. Geist. Zeitschr. f. Turnen, Bewegungsspiele u. verw. Leibesüb. (Forts. d. Zeitschr. f. Turnen u. Jugendspiele). Leipzig 1890.

Kraft u. Schönheit. Monatsschr. d. deutsch. Ver. f. vernünft. Leibeszucht. Berlin-Steglitz 1906.

Monatsblätter f. Schulturnen. Hg. v. schweiz. Turnlehrerverein (Beil. d. Schweizer Lehrerzeitung). Zürich 1884.

Versammlungen deutscher Turnlehrer 1867.

Vierteljahrsschrift f. körp. Erziehung. Org. d. Ver. z. Pflege d. Jugendspiele in Wien. Hg. v. Burgerstein u. Pimmer (Fortsetzung d. Mitteilungen d. Ver.). Wien 1905.

Über Volks- u. Jugendspiele (später: Jahrbuch f. Jugend- u. Volksspiele). Hg. v. Schenckendorff u. Schmidt (später: Wickenhagen). Leipzig 1892.

Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Hg. v. Erismann. Hamburg 1888.

g) Knabenhandarbeit.

Aus d. Lehrerbildungsanst. d. deutsch. Ver. f. Knabenhandarb. Bericht v. Götze. Leipzig 1888.

Blätter f. Knabenhandarbeit. Zeitschr. d. deutsch. Ver. f. Knabenhandarbeit d. sächs. Landesverb. z. Förd. d. Handfertigkeitsunt. Hg. v. Pabst. Leipzig 1887.

Blätter z. Förd. d. Knabenhandarbeit in Österreich f. Schule u. Haus. Hg. v. Verein f. Knabenhandarbeit in Öst. Wien 1890.

Schweiz. Blätter f. Knabenhandarbeit. Org. d. Schweiz. Ver. z. Förd. d. Handarbeitsunt. Zürich 1896.

Deutscher Kongreß f. erz. Knabenhandarbeit. Hg. im Auftr. d. deutsch. Centralcomité f. Handfertigkunt. u. Hausfleiß 1882.

h) Stenographie.

Praxis d. stenogr. Unt. in Schule u. Verein, System Gabelsberger. Osterwieck 1902—1903.

i) Heilpädagogik (Blinden-, Taubstummenunterricht, Abnorme).

Bericht üb. d. deutschen Taubstummenlehrerkongreß. Berlin 1885.

Blätter f. Taubstummenbild. Hg. v. Walther. Berlin 1888.

Der Blindenfreund. Zeitschr. f. Verbesserung d. Loses d. Blinden. Düren 1881.

Öst. Blindenlehrertag. Prag 1889.

Eos. Vierteljahrsschrift f. d. Erkenntnis u. Behandl. jugendl. Abnormer. Hg. v. Krenberger, Mell, Schlöss. Wien 1905.

Med. päd. Monatsschrift f. d. ges. Sprachheilkunde mit Einschl. d. Hyg. d. Lautsprache. Hg. v. Gutzmann. Berlin 1891.

Mitteilungen d. Ver. öst. Taubstummenlehrer. Wien 1893.

Organ d. Taubstummenanstalten in Deutschland u. d. deutschredenden Nachbarländern. Friedberg 1855.

Zeitschrift f. d. Behandlung Schwachsinniger u. Epileptischer. Org. d. Konferenz f. d. Idiotenwesen. Dresden 1885.

10. Jugendschriften.

Jugendschriftenwarte. Org. d. Vereins deutscher Prüfungsausschüsse für Jugendschriften. Red. Wolgast. Hamburg 1893.

11. Volksbildungswesen.

Bericht üb. d. Vereinstätigkeit d. Wr. Volksbildungsver. Wien 1890.

Freie Bildungsblätter. Hg. v. Grumbach. Drahowitz b. Karlsbad 1892.

Der Bildungsverein (seit 1905: Volksbildung). Hauptblatt f. d. freie Fortbildungswesen. Zeitschr. d. Ges. f. Verbreit. v. Volksbild. u. Beil. d. Volksbibliothek. Red. Leibing, später: Tews. Berlin 1871.

Comenius-Blätter f. Volkserzieh. (früher: Mitteilungen d. Comenius-Gesellsch.). Leipzig 1893.

Badische Fortbildungsschule. Monatshefte z. Bel. u. Unterh. d. Schüler u. Schülerinnen d. Fortbildungsschule. Bonndorf 1887.

Jahresbericht d. Pestalozziges. in Zürich. Verein f. Volksbild. u. Volkserz. Zürich 1897.

Monatshefte d. Comenius-Ges. Leipzig 1892.

Niederöst. Volksbildungsblätter. Hg. v. allg. n.-ö. Volksbildungsver. Krems 1888.

Zentralbl. f. Volksbildungswesen. Org. f. d. Gebiet d. Hochschulkurse, d. volkstüml. Vortragswesen. Hg. v. Lampa. Leipzig 1900.

12. Schematismen.

Jahrbuch d. höh. Unterrichtswes. in Österr. m. Einschl. d. gewerbl. Fachschulen u. d. bedeut. Erziehungsanst. Bearb. v. Diviš. Wien 1888.

Statist. Jahrbuch d. höh. Schulen u. heilpäd. Anst. Deutschlands u. Luxenburgs u. d. Schweiz. Leipzig 1879.

Minerva. Jahrb. d. Universitäten d. Welt. Straßburg 1891.

Personalstandesausweis d. öst. Lehrerschaft. Hg. v. d. n.-ö. Lehrerver. Gmünd N.-Ö. 1896.

Schematismus d. Bürgerschulen. Wien 1903.

Schematismus d. öst. Mittelschulen. Wien 1868.

Schematismus d. Schulbehörden d. Volks-, Mittelsch. u. Lehrerbildungsanst. in Mähren. Brünn 1889.

Schematismus d. sämtl. Lehrpersonen d. Volksschulen in Öst. o. d. E. Linz 1870.

Schematismus d. Volksschulen Steiermarks. Graz 1877.

Status d. Professoren u. Lehrer an öst. Handelsschulen. Wien 1904.

Deutscher Universitätskalender. Hg. v. Ascherson u. Seelmann (jetzt: Scheffer u. Zieler, mit Ergänzungsbänden: D. akad. Deutschland). Berlin 1872.

13. Schulverwaltung u. — Aufsicht (amtliche Zeitschriften u. a.).

Ministerialblatt f. Kirchen- u. Schulangelegenh. München 1865.

Monatsblätter f. Schulaufsicht. Neisse 1900—1901.

Deutsche Schulgesetzsammlung. Zentralorg. f. d. ges. Schulwesen im deutschen Reich, in Öst. u. d. Schweiz. Berlin 1872.

Die Schulpflege. Halbmonatsblätter d. Ver. d. Rektoren Berlins u. d. Prov. Brandenburg. Hauptorg. d. preuß. Rektorenver. N. F. Berlin 1895.

Verordnungsblatt f. d. Dienstber. d. k. k. Minist. f. Kultus u. Unt. Wien 1869.

Preuß. Volksschularchiv. Zeitschr. f. Rechtsprechung u. Verwalt. auf dem Volksschulges. unter Berück. d. mittl. Schulen. Berlin.

Zentralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwalt. in Preußen. Berlin 1859.

14. Schuleinrichtung (s. auch unter 4.)

Das Schulhaus. Zentralorg. f. Bau, Einricht. u. Ausstatt. d. Schulen u. verw. Anstalten im Sinne neuzeitl. Ford. Leiter: Vanselow. Berlin 1898.

Das Schulzimmer. Vierteljahrsschau üb d. Fortschr. auf d. Geb. d. Ausstatt. u. Einricht. d. Schulräume sowie des Lehrmittelwes. m. bes. Rücks. d. Ford. d. Schulhyg. Hg. v. Müller. Berlin 1904.

15. Schulgeschichte.

Mitteilungen d. Ges. f. dtsch. Erz. u. Schulgesch. Begr. v. Kehrbach. Berlin 1895.

Jahresbericht d. öst. Gruppe d. G. f. d. Erz. u. Schulgeschichte. Wien 1895.

Wien. *S. Frankfurter.*

Palmer Christian David Friedrich wurde am 27. Jänner 1811 als einziges Kind eines Lehrers in dem württember-

gischen Städtchen Winnenden geboren. Von seiner Mutter erbte er die tiefreligiöse Gesinnung, von deren Vater die Neigung zur Musik. Schon als Knabe spielte er neben Klavier und Orgel auch Cello und Flöte und versuchte sich auch frühzeitig als Komponist, und zwar auf dem Gebiete der Kirchenmusik. Den ersten Unterricht genoß Palmer bei seinem Vater, besuchte hierauf die lateinische Schule seines Heimatstädtchens, trat im Jahre 1824 in das niedere evangelisch-theologische Seminar in Schönthal ein und bezog im Jahre 1828 die Universität in Tübingen. Von seinen Tübinger Lehrern übte Schmid auf ihn



Christian David Friedrich Palmer.

den größten Einfluß. Der Musik blieb er auch an der Universität treu, indem er eine akademische Liedertafel gründete, deren eifriges Mitglied er war. Auch als Vikar auf dem Lande veranstaltete er gern Gesangsfeste. Im Jahre 1836 erhielt Palmer die Stellung eines Repetenten im Tübinger Stifte, wirkte aber gleichzeitig auch als Prediger. Im Jahre 1839 übernahm er das Diakonat in Marbach, kehrte aber im Jahre 1843, zum zweiten, ständigen Diakon ernannt, nach Tübingen zurück und hielt hier seit 1846 akademische Vorlesungen über Pädagogik und Volksschulwesen. Im Jahre 1851 wurde er erster Geistlicher in Tübingen und Dekan der Diözese, 1852 Professor der Moral und praktischen Theologie. Zeugnis von dem Ansehen, das er genoß, gibt seine Wahl in die Landessynode (1869) und in den württembergischen Landtag (1870). Im Jahre 1875 starb er. Palmer ist der hervorragendste Vertreter der „evangelischen Pädagogik" und steht dadurch im Gegensatze zur aufklärerischen Richtung Diesterwegs und anderer Zeitgenossen; er verteidigte die geistliche Schulaufsicht und den konfessionellen Religionsunterricht, den jene bekämpften. Seinem evangelischen Grundprinzip entsprechend, betrachtete Palmer bei Aufstellung der Lehraufgabe der Volksschule als den einen Hauptteil des Lehrgebietes den Religionsunterricht, alle übrigen Fächer: Lesen, Schreiben, Rechnen, die Realien und den Gesang als den zweiten Hauptteil. Doch ging er nicht so weit zu fordern, daß allen Unterrichtsfächern religiöse Färbung zu verleihen wäre, wie er überhaupt ein Gegner jeder gewaltsamen Konzentration des Unterrichts war; „Religion sei Religion und nicht zugleich auch Naturkunde," lautet einer seiner Aussprüche. Auch wollte er keineswegs gelten lassen, daß die „evangelische Pädagogik" bloß eine „Sammlung erbaulicher Phrasen" oder eine „pädagogische Predigt" sei, sondern betonte als ihre Aufgabe, die alte, einfache Erziehungslehre des Evangeliums gegenüber allen späteren Verdunkelungen wieder zur Geltung zu bringen, dabei aber mit klarem Blick das wirkliche Leben zu erfassen und alles, was Wissenschaft und Erfahrung in pädagogischer Beziehung zu Tage gefördert, zu benützen. So stimmt Palmer in seinen praktischen Anweisungen mit dem, was andere Pädagogen empfehlen, größtenteils überein, und wenn er für die Geistlichen allerdings den Anspruch auf die Oberaufsicht über die Volksschule und Mitarbeit an ihr festhielt, so tat er es doch nur unter der Voraussetzung, daß die Geistlichen auch pädagogisch entsprechend vorgebildet seien. Bezüglich des Unterrichts sprach sich Palmer gegen das Streben nach abschließender Vollständigkeit aus, da den Kindern vielmehr nur besonders für sie ausgewählte Bruchstücke des Wissens geboten werden könnten, verurteilte aber auch alle „Lernspielerei", die nur die Kräfte der Schüler üben wolle, ohne für festes Einprägen und sicheres Behalten zu sorgen. Palmers Hauptwerke sind seine

„Evangelische Pädagogik“ und seine „Evangelische Homiletik“. Auch stammen von ihm zahlreiche Beiträge für K. A. Schmids „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens.“

Prag. *Th. Tupetz.*

„Parallelgrammatiken!“ war der Ruf, der, wenn auch schon früher, so doch besonders in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts aus den Reihen der Gymnasiallehrer zu wiederholtenmalen auf das energischeste erscholl; Parallelgrammatiken erschienen nicht wenigen als die idealste Art von Grammatiken für das Gymnasium Und der Ruf, der in jenen Jahren ziemlich weite Kreise gefangen nahm und auch auf die Schulbücherliteratur merklichen Einfluß äußerte, ist noch immer nicht verstummt, wenn er auch nicht mehr eine so große Zahl vertrauensvoller Anhänger findet.

Nun ist es ja unzweifelhaft, daß die wissenschaftliche Forschung neben der Vertiefung in das einzelne Idiom den Vergleich verwandter Sprachen und der Sprachen überhaupt erfordert, wenn ihre Ergebnisse gesichert, d. h. durch weit ausschauende Beobachtungen gestützt sein sollen, die sowohl der Eigenart jedes einzelnen Idioms und jeder einzelnen Sprachenfamilie als auch den allgemein gültigen Gesetzen aller Sprachen gelten. In diesem Sinne fördern und ergänzen historische Grammatik, Sprachvergleichung und Sprachphilosophie einander.

Ebensowenig ist es zu leugnen, daß Zweck und Ziel des sprachlichen Unterrichts am Gymnasium darnach drängen, die Gesetze der im Lehrplane vertretenen Sprachen miteinander zu vergleichen, das allen Gemeinsame dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, aber auch die besonderen Wort- und Ausdrucksformen der einzelnen Sprachen ihm zu erklären; damit löst die Grammatik, soweit es auf sie ankommt, die Aufgabe des Gymnasiums, den historischen Sinn bei den Schülern zu wecken und zu fördern. Doch wenn auch kein Methodiker diesen Vorgang der Schulpraxis als unbegründet hinstellen kann, so ist damit keineswegs schon ein Präjudiz für die Anlage der Schulgrammatik geschaffen.

Das Wesen der Parallelgrammatiken würde erheischen, daß der systematische Aufbau der Grammatik der verschiedenen Sprachen im allgemeinen wie im besonderen derselbe bleibe.

Schon, was die Anordnung und Behandlung jener Teile der Grammatik anlangt, die nicht zur Syntax gehören, würde das Festhalten an dem Prinzip der Parallelgrammatiken mit Recht entschiedenen Widerspruch hervorrufen. Verfolgt doch die Lautlehre in der Muttersprache ganz andere Zwecke als in der lateinischen und in der griechischen Sprache; in der ersteren soll sie dem Schüler den Blick für die historische Entwicklung schärfen, in den beiden anderen Sprachen lediglich die Bildung der vorliegenden Formen erklären, und zwar im Lateinischen auf weit elementarerem Wege als im Griechischen, teils weil die Formen jener Sprache nicht mehr so durchsichtig sind wie in der letzteren, teils weil die entsprechenden Kapitel der lateinischen Grammatik mit Schülern behandelt werden, deren geistiges Niveau beträchtlich niedriger steht, deren Urteil weit weniger klar ist als das jener, denen die Anfangsgründe des Griechischen beizubringen sind. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß gerade das Streben nach völlig paralleler Behandlung gleicher Themen in den Grammatiken beider Sprachen das Stammprinzip in der lateinischen Schulgrammatik bei der Deklination längere Zeit so in den Vordergrund drängte, daß dies keineswegs der methodischen Behandlung des bezeichneten Lehrstoffes Vorteil brachte und erst eine gesunde Methodik die erforderliche Einschränkung herbeiführte. Wie verfehlt wäre es ferner, wollte man das bei der Behandlung des griechischen Verbs mit Recht festgehaltene Einteilungsprinzip in thematische und athematische Verba und das der ersteren in vokalische, in Muta- und in Liquidastämme auch in der Anordnung des Lehrstoffes der lateinischen Grammatik genau durchführen.

Doch verlangte man in erster Linie für die Syntax die Schaffung von Parallelgrammatiken. Allein schon die Kasuslehre wie die Lehre vom einfachen Satze überhaupt verwehrt es, das gewünschte Prinzip konsequent festzuhalten. Dies wäre ja überhaupt nur dann möglich, wenn man in den fremdsprachlichen Grammatiken für Deutsche die Kasuslehre in die Lehre von den Teilen des einfachen Satzes umwandelte und sich stets die Frage vorhielte: „Wie werden die einzelnen Satzteile der deutschen Sprache

im Lateinischen, wie im Griechischen etc. ausgedrückt?" Daß aber in diesem Falle die parallele Behandlung nur in äußerlichen Dingen zur Geltung käme und in der Tat ganz verschiedenartige Auffassungsarten und Ausdrucksformen sachwidrig an einer Stelle zusammendrängte, weiß jeder Kundige. Die Funktion der einzelnen Kasus in den fremden Sprachen, die ja doch vor allem dem Schüler klar werden soll, fordert mit gebieterischer Notwendigkeit die Beibehaltung der alterprobten systematischen Behandlung der Kasuslehre nach den einzelnen Kasus. Eine ähnliche und zugleich bedenkliche Zerklüftung des Lehrstoffes wie die Behandlung der Kasuslehre nach Satzteilen zöge auch die Methode nach sich, die Funktionen, welche den einzelnen Kasus in der einen fremden Sprache zukommen, etwa im Lateinischen, zum Einteilungsprinzip bei der Behandlung der Kasuslehre in anderen fremden Sprachen, etwa im Griechischen, erheben zu wollen. Müßte ja doch, um nur einiges zu erwähnen, der Akkusativ der Beziehung im Anschlusse an den lateinischen Ablativus limitationis, ein Teil des griechischen Genetivs und Dativs im Anschlusse an den lateinischen Ablativ behandelt werden, ein Vorgehen, das nicht nur durch Auseinanderzerrung zusammengehöriger Dinge den Überblick über das Wesen und die Bedeutung der griechischen Kasus erschwerte, sondern deren Verständnis durch unmittelbare Gegenüberstellung zum Teil ganz anders zu erklärender lateinischer Konstruktionen geradezu verwirrte.

Ähnliches gilt betreffs der Behandlung des zusammengesetzten Satzes. Auch hier würde die konsequente Durchführung des aus den Satzkategorien abgeleiteten Einteilungsprinzips dazu führen, daß der Schüler den Einblick in die Funktionen der einzelnen Konjunktionen, auf den es in diesem Kapitel der Grammatik in erster Linie ankommt, gänzlich verlöre. Der Abschnitt der deutschen Aussagesätze würde im Lateinischen die parallele Behandlung folgender Materien erfordern: 1. der Lehre des Accusativus cum infinitivo (nach den verbis dicendi, sentiendi, nach den unpersönlichen Ausdrücken des Urteils, nach den verbis affectuum); 2. des konsekutiven ut (nach den Zeitwörtern „es geschieht" etc.); 3. der Konjunktion quin (nach den negierten Ausdrücken des Zweifelns etc.); 4. der Konjunktion quod = der Umstand daß, daß (nach den verbis affectuum); 5. von ne und ne non oder ut (nach den Ausdrücken der Furcht); 6. der Partikel num (nach den positiven Ausdrücken des Zweifelns); 7. des prädikativen Partizips und im Griechischen in derselben Abfolge: 1. die Besprechung des Infinitivs, des prädikativen Partizips, der Konjunktion ὅτι und ὡς; 2. des Infinitivs; 3. der Partikel μή und μὴ οὐ mit Konjunktiv; 4. der Konjunktion ὅτι und des prädikativen Partizips; 5. der indirekten einfachen Satzfrage; 6. des prädikativen Partizips.

Schon diese Übersicht zeigt zur Genüge, daß die Festhaltung des erwähnten Prinzips keineswegs beim ersten Erlernen der genannten Sprachgesetze deren Verständnis dem Schüler erleichtern würde. Bei Wiederholungen des absolvierten Lehrstoffes aber wird, wie schon oben erwähnt worden ist, zu dessen Vertiefung eine derartige Gruppierung vom fachkundigen Lehrer mit bestem Erfolge durchgeführt werden können. Daß allerdings eine planmäßige Anordnung der Konjunktionen zum Teil das Einteilungsprinzip nach Satzkategorien zu berücksichtigen vermag, lehrt der Einblick in die besseren Schulgrammatiken.

Literatur: Schmid, Enzyklopädie VIII[1], S. 99 ff. (VIII[2], 80 ff.). — Schmidt Karl in den Vorreden zu seiner lat. Schulgrammatik, 1. Aufl. 1867, 2. Aufl. 1871, 6. Aufl. 1883. — Hornemann F. in Reins Enzyklop. Handbuch der Pädagogik V. unter „Parallelgrammatik." — Weisweiler Jos., Keine lat. griech. Parallelgrammatik! Münstereifel. Pr. 1901 und dazu Ziemer in Rethwischs Jahresberichten XVI, Abt. VI., S. 36 ff., ferner XIV. Bd., S. 35 ff., III. Bd. Abt. B. 77 f. u. A. v. Bamberg, ebenda XV. Absch. VII., S. 24, XIV., S. 23.

Wien. *V. Thumser.*

Paritätische Schulen s. d. Art. Kirche und Schule, Konfessionelle Schule.

Parteiisch s. d. Art. Gerechtigkeit.

Patriotismus ist nach Adolf Exners schöner Definition (Inaugurationsrede über „politische Bildung", Wien, 1891) das habituell gewordene Gefühl der engsten Anhänglichkeit an unser Gemeinwesen, dessen Gedeihen als unser Wohl, dessen Mißgeschick als unser Wehe empfunden wird, an dessen Ziele wir das unsrige dahin-

geben, weil sie zugleich unsere Ziele sind, weil wir uns in jedem Augenblick als ein lebendiges Atom fühlen im Leibe des siegenden oder fallenden, gesunden oder kranken, vor- oder rückwärtsschreitenden Ganzen. Im gewöhnlichen Gebrauch sind die Begriffe Patriotismus, Vaterlandsliebe, Heimatsliebe keineswegs durch scharfe Grenzen geschieden. Immerhin empfiehlt es sich, den Terminus Patriotismus mit Ausscheidung der Anhänglichkeit an das eigene Volkstum sowie an die Heimat im engeren und weiteren Sinne vornehmlich auf das Staatswesen zu beziehen, dem wir als Subjekte von Rechten und Pflichten angehören und mit dessen Geschicken unser eigenes Schicksal auf das innigste und mannigfachste verflochten ist. „Wo Gemeinde und Staat zusammenfallen, wie in den antiken Stadtrepubliken, ist Vaterlandsliebe eine ganz selbstverständliche Tugend jedes Bürgers. Je ausgedehnter aber der politische Körper ist, dem wir angehören, um so weniger greifbar werden die Fäden der Solidarität zwischen dem Einzelglied und dem Ganzen, um so schwächer wird also der materielle Reiz zur Auslösung von Solidaritätsempfindungen gegenüber dem Ganzen. Es bedarf mächtiger idealer Faktoren, um in Gemeinwesen, wie unseren modernen Großstaaten, ein lebendiges Bewußtsein der Einheit mit dem Staate hervorzurufen und zu erhalten". Daher ist heutzutage die Pflege eines gesunden Patriotismus eine der heikelsten Aufgaben der Jugenderziehung und mit Recht legt Paulsen besonderen Nachdruck auf die negative Seite dieser Aufgabe, die Vaterlandsliebe vor jeglicher Entartung zu bewahren. Soll demnach nicht alle in dieser Richtung aufgewendete Mühe verloren und das Endergebnis dem gewünschten geradezu entgegengesetzt sein, so wird man in der Schule fast nur indirekt auf die Hebung und Stärkung des patriotischen Gefühles hinarbeiten dürfen. Läßt sich Liebe und Begeisterung zumal der heranreifenden und im eigenen Urteil erstarkenden Jugend auf keinem Gebiete aufdrängen, mag es sich dabei um Schönes und Edles in Kunst, Literatur oder Geschichte handeln, so gilt diese Erfahrung ganz besonders auch gegenüber der so vielfach geforderten „Pflege" des Patriotismus. Dieser Gefühlskreis muß schon in zartem Kindesalter unter der Einwirkung der kleineren und größeren Lebensgemeinschaften, in denen das Kind aufwächst, sozusagen spontan entstehen. „Liebe und Anhänglichkeit an das eigene Volk und seine großen Führer in Krieg und Frieden ist eine natürliche Empfindung, die in dem gesunden Gemüt, das unter gesunden Umständen aufwächst, von selbst entsteht. Was dagegen nicht von selbst entsteht, das ist Achtung und Gerechtigkeit gegen das Fremde. Im Gegenteil, natürlich ist Geringschätzung und Haß. Fremde Art ertragen und verstehen, ist Bildung. Es ist eine schöne Aufgabe für die höheren Schulen, zu dieser Bildung zu führen" (Paulsen).

Die schon vorgefundene Anlage hat somit die Schule innerhalb der Unterrichtsstoffe, die dazu Gelegenheit bieten, dadurch zur Entwicklung zu bringen, daß die Vorzüge und Schönheiten des eigenen Staatsgebietes, die Tugenden und Anlagen seiner Bewohner, die Großtaten seiner hervorragenden Männer in Krieg und Frieden, die Teilnahme des Staates am gesamten Kulturleben und seine besonderen Leistungen und Verdienste innerhalb desselben nach Gebühr hervorgehoben werden. „Indem der Bürger von heute die Erfolge seiner Vorfahren als die eigenen empfindet, indem er die politischen Taten der Führer seines Staates, zumal die persönlichen Leistungen einer nationalen Dynastie auf das Staatsganze beziehen muß, um durch dieses Ganze hindurch für sich und die Seinigen daran teil zu haben, erweitert sich ihm die Heimatsliebe zum Staatsgefühl, zur Empfindung seiner Solidarität mit jenen gewesenen, mit den gegenwärtigen und künftigen Geschlechtern, welche in ihrer ideellen Einheit dieser Staat sind und sein Vaterland ausmachen. So wird dem Volke jeder Nationalheld, der mythische so gut wie der historische — heiße er Prinz Eugen oder Wilhelm Tell, Nelson oder Winkelried — zum Symbol seiner Einheit und Macht, dadurch ein fortsprudelnder Quell des Patriotismus, dem Staate aber ein unverlierbares Stück politischer Kraft." Einer besonderen Anpreisung aller jener Faktoren zu dem Zwecke, daraus eine Art von Pflicht des Patriotismus abzuleiten, muß sich der Lehrer sorgfältig enthalten. Ebenso wäre es verfehlt, die historischen Tatsachen im Interesse des Patriotismus irgendwie ver-

gewaltigen zu wollen, indem man etwa widrige Schicksale des Staates oder Schwächen und Mißgriffe einzelner Personen beschönigt oder gar gänzlich unterdrückt (vgl. Preuß. Direktorenkonf. Westfalen 1895, S. 97). Anderseits darf auch nur echte Größe und unbestrittenes Verdienst als Gegenstand der Bewunderung und als Muster zur Nachahmung hingestellt werden Daß im Schicksal jedes Volkes und Staates Leid und Freud, Epochen der Erhebung und der Erniedrigung einander ablösen, lernt der Schüler sattsam aus dem ganzen Verlauf des geschichtlichen Unterrichts. Jedes geflissentliche Hervorheben, bezw. Vertuschen, jede direkte Paränese erweckt bei reiferen Schülern nur Opposition und Kritik. Münch*) bestätigt aus seiner Erfahrung, daß die höheren Schulen nicht müde werden, durch rühmende Erinnerung an alle vaterländisch wichtigen Ereignisse und Erfolge das nationale Selbstbewußtsein zu stärken und zur Nachahmung der aufgestellten Vorbilder anzuspornen, daß aber damit doch die Gefahr der Ermüdung und Abstumpfung, der Enge und Befangenheit und auch die Gefahr innerer Reaktion und späteren Umschlages verbunden ist.

Insbesondere ist es gefährlich, im höheren Unterricht der Mittelschulen allzu oft ein sogenanntes „patriotisches“ Aufsatzthema zur Bearbeitung vorzulegen. Dem Lehrer muß doch alles daran liegen, daß die Gefühlsergüsse im Aufsatz ja nichts mit Heuchelei und Liebedienerei zu tun haben. Quot capita, tot sensus: daß die Reaktion auf solche Themen bei etwa vierzig Schülern aus sehr verschiedenen sozialen Umgebungen nach Maßgabe der individuellen Erfahrungen und Anlagen des einzelnen recht verschieden ausfallen muß, ist nur zu natürlich. Auch vergesse die Schule niemals, daß sie selbst es ist, die durch ihren ganzen Lehrplan klar bewußt und systematisch darauf hinarbeitet, daß der Schüler selbständig denken und urteilen lerne. Dieses Ziel meint man ja insbesondere, wenn man das Gymnasium als Vorschule für die Universität, d. h. als Vorschule für wissenschaftliches, also selbsttätiges und vorurteilsloses Denken erklärt.

*) Zitiert auch in Ludw. Gurlitts gut gemeintem, aber gar zu temperamentvollem Buche „Der Deutsche und sein Vaterland“ (3. Aufl., 1902, S. 103 f).

Zur richtigen Pflege des Patriotismus gehört nun aber auch die am richtigen Orte erfolgende Brandmarkung seiner schlimmsten Entartung, die wir bezeichnend genug nur französisch benennen können, wir meinen den Chauvinismus: man kann nicht leicht zu viel tun in der Beleuchtung dieser häßlichen Verirrung der Volksseele mit ihren verblendenden und vergiftenden Wirkungen. Das patriotische Pharisäertum hingegen charakterisiert Exner mit den unübertrefflichen Worten: „Sündhaft und verkehrt zugleich wäre jeder Versuch zur künstlichen Aufzucht eines erheuchelten Patriotismus: sündhaft, weil das Gift der Heuchelei in der Brust des Jünglings tödlich wirkt auf den werdenden Charakter des Mannes; verkehrt aber, weil das Produkt einer solchen Züchtung nicht bloß politisch wertlos, sondern schädlich ausfallen muß, indem es, wie alle Falsifikate tun, das nebenan aufsprießende echte Gewächs diskreditiert und erdrückt. Dieses echte Gewächs eines stillwarmen Vaterlandsgefühles keimt am liebsten abseits von den geräuschvollen Betätigungen jenes Afterpatriotismus, es bedarf und erträgt weder künstliche Düngung noch Treibhaus, es reift, wenn überhaupt, so von selbst unter dem Sonnenstrahl der Freude am heimischen Wesen.“

Literatur: Außer Exners bereits genannter Rektoratsrede und Paulsens Ethik (7. Aufl. 1906) II. Bd., S. 195 ff. — Münch W., Erziehung zur Vaterlandsliebe. (Verm. Aufs. über Unterrichtsziele u. Unterrichtskunst 1896, Nr. 2.) — Meier H., Die Erziehung zur Vaterlandsliebe. (Lehrproben, 14. Heft.) — Thrändorf, Die Pflege des Patriot. in Schule u. Haus. (Jahrb. des Vereines f. wissensch. Pädagogik 1892.) — De Lagarde Paul, Deutsche Schriften (1886), S. 231 f. — Den Einfluß des Waffendienstes und der allgemeinen Wehrpflicht auf die Kräftigung des Patr. bespricht Wundt W. im II. Bande seiner Ethik (3. Aufl. 1903), S. 235 f. — Die Pflege des Wahrheitssinnes beim Geschichtsunterr. behandelt O. Jäger in seiner Festrede „Patriotismus u. Gymnasialerziehung.“ (Nr. 8 des Sammelbandes „Erlebtes u. Erstrebtes“ 1907, S. 262 ff.). Vgl. auch den Art. dieses Handb. „Nationale Erziehung“.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Patronat. Unter Patronat, dem ein bestimmter Beitrag zum Schulbau und zur Schulerhaltung zugemessen ist, versteht

man in der gewöhnlichen Bedeutung das Präsentations- (Ernennungs-)recht in betreff der Besetzung von Lehrerstellen.

Nach der politischen Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlich deutschen Erbstaaten steht das Schulpatronat mit dem Recht, die Pfarre zu besetzen (Pfarrpatronat), in rechtlichem Zusammenhang.

Derjenige, dem das Recht zusteht, den Pfarrer zu bestellen, ist überall, wohin sein Recht sich erstreckt und wo eine Schule nötig ist, verbunden, den für den Patron ausgemessenen Beitrag zu leisten.

Die Stifte und Klöster sollten bei Errichtung der Schulgebäude nicht anders als jede andere Grundherrschaft und als jeder andere Patron angesehen werden.

Unter Lehrerstellen, die dem landesherrlichen Patronat unterworfen sind, sind solche Stellen zu verstehen, deren Besetzung dem Staat gebührt.

Nach den dermalen bestehenden Landesgesetzen wählt dort, wo das Schulpatronat noch aufrecht besteht, der Patron den ihm am meisten geeignet erscheinenden Bewerber um eine Lehrstelle aus und zeigt ihn unter Vorlage der ihn betreffenden Akten sofort der Landesschulbehörde an.

Der Schulpatron hat auch heute noch zu den Kosten der Einrichtung von Volksschulen nach den bestehenden Normen beizutragen, wenn im Stiftbrief über die Beschaffenheit und das Maß der übernommenen Leistungen keine Bestimmungen enthalten sind.

Unter den dem Schulpatron obliegenden Verbindlichkeiten sind nur jene Verpflichtungen verstanden, welche die privatrechtlichen Titel, die den Fortbestand des Patronats bewirkten, dem Patron auferlegen, nicht aber die Verbindlichkeiten, die die Schulpatrone nach Maßgabe der früheren Gesetze zu erfüllen hatten. Das Recht der Verzichtleistung auf das Schulpatronat steht jedem Patron zu ohne Unterscheidung, auf welchen Titel sich das Patronat gründet, also auch dann, wenn das Patronat auf einem privatrechtlichen intabulierten Vertrag beruht. Durch die Verzichtleistung auf das Schulpatronat erlöschen nicht nur jene Verpflichtungen der Patrone, die demselben von Gesetzes wegen oblagen, sondern auch jene, die der Patron in dieser seiner Eigenschaft und wegen des Patronats freiwillig auf sich genommen hat.

Findet die Landesschulbehörde die Aufhebung eines bestehenden Schulpatronats wünschenswert und ist eine gütliche Verständigung mit dem Berechtigten nicht zu erzielen, so kann die Aufhebung des Patronats durch ein Landesgesetz ausgesprochen werden.

Linz. *W. Zenz.*

Paulsen Friedrich, geboren d. 16. Juli 1846 zu Langenhorn in Nordfriesland, besuchte von 1851 bis 1862 die Volksschule seines Heimatsortes und kam dann, von dem Pastor des Ortes trefflich vorbereitet, nach Altona, wo er bis 1866 Schüler des Christianeums war. Sodann bezog er die Universität Erlangen, um Theologie zu studieren, siedelte aber nach drei Semestern nach Berlin über und wandte sich hier unter Trendelenburgs und Bonitz' Leitung dem Studium der Philosophie zu. Im Jahre 1871 promovierte er auf Grund einer Dissertation über ethische Fragen und habilitierte sich im Juni 1875 an der Friedrich-Wilhelms-Universität mit der Schrift: „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantschen Erkenntnistheorie". Drei Jahre später wurde er zum außerordentlichen, 1893 zum ordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik ernannt. Als solcher entfaltet er bis heute eine bedeutende Wirksamkeit. Im Herbst 1877 hielt er zum erstenmal seine berühmt gewordene Vorlesung über Pädagogik. Aus den geschichtlichen Studien, die sich an dieselben knüpften, ging seine „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht" hervor (1885, 2. Aufl. 1896). Im Jahre 1889 folgte sein System der Ethik, 7. u. 8. Aufl. 1906, im Jahre 1892 die Einleitung in die Philosophie, 14.—16. Aufl. 1906, im Jahre 1902 das Buch über die Universitäten und das Universitätsstudium. Eine nicht geringe Anzahl kleinerer Schriften, die sich hauptsächlich pädagogischen, aber auch politischen und wissenschaftlichen Zeitfragen zuwandten, erschienen zwischendurch.

Paulsen hat sich sowohl um das Studium der Philosophie auf den deutschen

Universitäten wie um das höhere Schulwesen Deutschlands hervorragende Verdienste erworben. Als Philosoph ist er von Kant ausgegangen und, indem er die Ansätze zu einer positiven, im streng kritischen Sinne müßte man sagen metaphysischen Weltanschauung, welche die Kantische Lehre enthält, besonders betont, gelangt er zu der Grundansicht eines psychologischen Parallelismus, wie ihn n der modernen Philosophie zuerst Fechner und dann gleichfalls im Anschlusse an Kant Friedrich Alb. Lange gelehrt hat. Von beiden unterscheidet sich Paulsen



Friedrich Paulsen.

durch die starke Betonung des voluntaristischen Elements. Er berührt sich hier in manchen Punkten mit Schopenhauer, dem er denn auch als einer der ersten unter den „zünftigen" Philosophen warme Anerkennung ausgesprochen hat, ohne doch seine Lehre selbst zu übernehmen oder seinen Pessimismus zu teilen. Das Interesse für das Willensleben ist es denn wohl auch, das ihn zu einer eingehenden Behandlung ethischer Fragen geführt hat, und auch seine Arbeiten auf dem Gebiete der Pädagogik mögen damit in einem inneren Zusammenhange stehen. Auf diesem Gebiete nun nimmt Paulsen eine führende Stellung ein, insbesondere durch seine „Geschichte des gelehrten Unterrichts". Bei seinem ersten Erscheinen vielfach bestritten, seit der 2. Aufl. allgemein anerkannt, ist das Buch von entscheidendem Einflusse auf die Fortschritte des höheren Schulwesens im deutschen Reiche geworden. Sein Verdienst beruht vor allem darauf, daß die Kritik, die sich gegen die bestehenden Zustände, insbesondere gegen die einseitigen Vorrechte des humanistischen Gymnasiums richtete, hier zum erstenmal auf die breite Grundlage einer umfassenden geschichtlichen Forschung und Darstellung gestützt, auftrat, daß die Urteile und Vorschläge Paulsens nicht aus dem Zufall persönlicher Neigungen und Erfahrungen, noch viel weniger aus den Schlagworten erhitzter Parteien, sondern aus einem umfassenden Überblick über die geschichtliche Entwicklung erwachsen waren, daß Paulsen für sich in Anspruch nehmen durfte, seine Tendenz sei „die Tendenz der geschichtlichen Bewegung selber". Diese Tendenz wendet sich gegen die einseitige Geltung der humanistischen Bildungsideale, wie sie seit dem 16. Jahrhundert durch mancherlei Wandlungen und Erneuerungen hindurch die deutschen Gymnasien beherrscht haben. Eben aus der Geschichte dieser Ideale und ihrer erzieherischen Wirksamkeit ergibt sich, daß sie in ihren spezielleren Formen der Vergangenheit angehören, sich überlebt haben. „Es gibt heute", sagt Paulsen, „was damals nicht der Fall war, eine selbständige moderne Wissenschaft und Philosophie und eine aus dem Eigenleben der modernen Völker erwachsene Literatur und Geistesbildung. Und die antike Philosophie, Wissenschaft und Literatur, die damals die eigene vertrat und als einzige in allen Schulen gelehrt wurde, ist historisch geworden. Aus dieser Sachlage mußte sich früher oder später eine Bewegung ergeben, welche darauf ausgeht, die wissenschaftliche und literarische Bildung der Schüler überhaupt nicht mehr oder doch nicht wesentlich auf das klassische Altertum zu gründen." Diese Bewegung ist im Zuge, sie wird schwerlich Halt machen, ehe sie ihr Ziel erreicht hat. Die positiven Ziele, welchen sie zustrebt, bestehen einmal in der stärkeren Betonung der Naturwissenschaften und, was damit zusammenhängt, der höheren Wertung der Realanstalten, welche diese Bildung hauptsächlich vertreten; zweitens

aber in der Wendung auf die deutsche Sprache und Literatur einerseits, die Philosophie anderseits als die gemeinsamen Zentren der verschiedenen Schularten und Bildungswege. Für diese letzteren verlangt Paulsen nach außen gleiche Berechtigung und nach innen möglichst ungehemmte Freiheit der Entwicklung. Diese praktischen Gesichtspunkte hat er denn auch in einer großen Anzahl kleinerer Gelegenheitsarbeiten und Zeitschriftenartikel vertreten und im einzelnen begründet: es sind genau dieselben, die nicht ohne Paulsens persönliche Einwirkung in der Neugestaltung des preußischen Schulwesens 1900—1901 zur Herrschaft gelangt sind, und Paulsens Name wird daher von der Entwicklung, die hierdurch angebahnt ist, unzertrennlich bleiben. Nicht vergessen darf man auch seine Bemühungen um die soziale Hebung des Oberlehrerstandes.

Überall als Lehrer wie als Schriftsteller zeigt Paulsen dieselbe vorbildliche Eigenart: ein ebenso maßvoller wie charaktervoller Verfechter der geistigen Freiheit und des erzieherischen Fortschrittes, den seine geschichtliche Bildung gelehrt hat, Gerechtigkeit zu üben, ohne doch seinen Überzeugungen untreu zu werden, und der aus der Kenntnis der Vergangenheit die sichere Richtung für die Zukunft schöpft.

Posen. *Rudolf Lehmann.*

Pausen s. d. Art. Unterrichtszeit.

Pedanterie. Gewohnheiten erstarren leicht und werden so zu Despoten der Menschennatur. Beziehen sie sich auf mehr äußerliche und geringfügige Dinge und werden sie gegenüber auftretenden Hindernissen mit Leidenschaftlichkeit und Unduldsamkeit durchgesetzt, so sprechen wir von Pedanterie. Pedant ist also jemand, der an irgend einer Gewohnheit festhält, unbekümmert um Zeit, Ort und andere Umstände, die sonst auf unsere Benehmungsweise verändernd einwirken, und ohne Rücksicht auf die Ansprüche und Neigungen anderer. Der Pedant ist so sehr Sklave seiner Gewohnheit oder vorgefaßten Meinung, daß er ihr sogar sein persönliches Interesse und den Hauptzweck opfert, in dessen Dienste jene Gewohnheit steht; er tritt z. B. in sein Stammwirtshaus und verläßt es sofort wieder voll des Grimmes, weil er seinen gewohnten Platz besetzt findet, oder er ergreift zwar nicht die Flucht, erregt aber in dem öffentlichen Lokal eine förmliche Szene.

Die Erfahrung zeigt, daß der Lehrerberuf der Gefahr unterliegt, in Pedanterie zu verfallen. Verschiedene Momente erklären diese Gefahr: vor allem die strenge, auch das Tun und Lassen der Schüler bis ins einzelne regelnde Ordnung der Schule, deren energische Aufrechthaltung zu den wichtigsten Pflichten des Lehrers gehört. Der Unterricht selbst bringt es ferner mit sich, daß für Äußerliches, z. B. bei den schriftlichen Arbeiten, bestimmte Vorschriften gegeben werden müssen, deren Einhaltung wieder der Lehrer zu überwachen hat. Drittens gehört es zu den Fundamentalsätzen richtiger Pädagogik und Didaktik, daß dem Kinde gegenüber gar nichts zu klein und zu unwichtig ist, um es nicht mit Sorgfalt zu behandeln. In einem deutschen Aufsatze z. B. muß der Lehrer neben der Stoffgliederung und Gedankenentwicklung doch auch stets Rechtschreibung und Interpunktion berücksichtigen. Endlich kommt noch das Machtbewußtsein des Lehrers gegenüber seiner Klasse in Betracht: fühlt man sich in Ausübung eines so wichtigen Berufes sein Leben lang als Autorität, wenn auch gegenüber geistig Minderjährigen, und hat man die Macht und die Pflicht, seine Autorität überall zur Geltung zu bringen, dann geht leicht die Elastizität verloren, die uns sonst in stand setzt, uns jedesmal den gegebenen Verhältnissen anzupassen; der pedantisch gewordene Lehrer dehnt seine normengebende Macht in der Schule auf ganz Unwesentliches aus und überträgt sein in Formeln erstarrtes Wesen auch auf die Lebenskreise außerhalb der Schule.

Es ist nur zu natürlich, daß pedantisches Wesen gerade auf die Jugend einen üblen Eindruck macht, denn es steht im schärfsten Gegensatze zu ihrem munteren, beweglichen, stets Wechsel und Veränderung suchenden Sinne. Es ist noch nicht das Schlimmste, wenn der Pedant der Jugend komisch vorkommt; bedenklicher ist es, wenn pedantische Neigungen den Schüler von allen Seiten einengen und bedrücken, wenn sie sein Interesse und seinen Lerneifer beeinträchtigen. Es ist ja

in der Tat entmutigend, wenn er sieht, daß er den Lehrer in Unwesentlichem so schwer befriedigt, denn es stellt sich leicht die Folgerung ein, daß es auf das Wesentliche gar nicht so sehr ankomme. Für den Unterschied von wesentlich und unwesentlich aber haben zumal reifere Schüler ein feines Gefühl. Es wird ihnen z. B. nie eingehen, daß zu einer guten Leistung beim mathematischen Examen erforderlich sei, daß die Entwicklung einer Formel oder eines Beweises 6 *cm* vom oberen und 4 *cm* vom linken Tafelrande beginne. So kann Pedanterie zu ihrem Teile in den Schülern Gleichgültigkeit und Abneigung gegenüber den Forderungen der Schule überhaupt wachrufen und dahin gehören auch die Fälle, die gerade die strebsamen und ehrgeizigen Schüler „zur Verzweiflung bringen". Wie die Jugend im allgemeinen vorschnell aburteilt, so wird sie auch hier leicht ungerecht, indem sie sich bei dem Lehrer an dieses besonders aufdringliche Merkmal hält, durch welches aber vielleicht ganz vortreffliche Eigenschaften des Mannes verschleiert werden. Liebt der Lehrer seinen Beruf und fühlt er warm für das geistige Wohl der Jugend, dann wird es seiner Selbstzucht gelingen, sich dem Einflusse der oben dargelegten Tendenzen zu entziehen.

Wie sehr dies zu wünschen ist, ergibt sich auch aus der bekannten Tatsache, daß in den Augen der übertreibenden und mißgünstigen öffentlichen Meinung die Pedanterie neben der Vergeßlichkeit der hervorstechendste Zug des „Professors" auch außerhalb des Schulbereiches ist. Soweit hiedurch auch geistige Verknöcherung und Verkümmerung getroffen werden soll, hat ja die übliche Satire eine gewisse Berechtigung. Wir sehen die Lehrerschaft unter dem Einflusse der Reformideen unserer bewegten Zeit in mannhaftem Kampfe um bessere soziale und ökonomische Lebensbedingungen; diesen Kampf wird sie um so erfolgreicher durchführen, je mehr es ihr gelingt, sich die Sympathie und Achtung immer weiterer Kreise zu erwerben, und dazu kann auch der Kampf gegen pedantische Anwandlungen einiges beitragen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Pension s. d. Art. Ruhegehalt

Pensionat s. d. Art. Konvikt und Alumnat.

Pensum s. d. Art. Hausaufgaben.

Persönlichkeit des Lehrers. Gerade in unseren Tagen wird wieder mehr die Kraft des Persönlichen im Geschäfte der Erziehung und des Unterrichts betont. Nicht in äußerem Lehrgeschick und in methodischer Hantierung allein erblickt man das ganze Heil für die Schule, sondern neben diesem vorzugsweise in einer kraftvollen Lehrpersönlichkeit, die ihre eigenen Vorzüge bewußt und unbewußt auf den Schüler überträgt und so vielfach auf kurzem Wege in ihm gestaltet, was auch das kunstvollste Lehrverfahren nur auf Umwegen erreicht. In der auf Herbartscher Grundlage aufgewachsenen Pädagogik hat sich der Intellektualismus zu sehr geltend gemacht, als daß dadurch die Pflege des Gemütes nicht hätte Schaden leiden sollen. Die Pflege des Gefühlslebens kommt da trotz „Gesinnungsunterricht" und „Gesinnungsstoffen" zu kurz, die direkte Einwirkung von Person zu Person tritt in den Hintergrund. Am überzeugendsten dürfte unter allen zeitgenössischen Pädagogen R. Hildebrand, der Verfasser des vielgelesenen Buches „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" darauf hingewiesen haben, wie not es tue, daß sich das eigene, innere, persönliche Leben des Schülers durch die eigene, innere, persönliche Beteiligung des Lehrers am Unterrichtsstoffe wie am Seelenleben des Schülers entzünden müsse. Was ist nun dieses Persönliche am Lehrer, das solche tiefgehende Wirkungen auszulösen im stande ist? Offenbar Äußeres und Inneres an ihm zugleich. Sein Äußeres, wie es sich darstellt in Gestalt, Haltung, Kleidung, Stimme und Gebärde; sein Inneres, wie es sich kundgibt als Ernst und Wohlwollen, als Liebe und Haß, sein Wissen und sein Können, sein Interesse und seine Gleichgültigkeit — also ein umfangreicher und doch engverketteter Komplex von Vorzügen und Schwächen. Und der Schüler hat ein scharfes Auge für die Einzelheiten dieses Komplexes, er kennt seinen Lehrer bald inwendig und auswendig, ohne psychologische Analyse, nur infolge interessevollen Beobachtens. Je länger natürlich

Lehrer und Schüler beisammen sind, desto tiefer greifende Wirkungen wird die Persönlichkeit des ersteren auf den Habitus des letzteren ausüben. Zudem ist die Schülerseele bildsam, eindrucksfähig, die des Lehrers aber hat in seelischer und körperlicher Hinsicht schon einen gewissen Abschluß und Festigkeit erlangt, woraus die starke Beeinflussung des Schülers durch die Persönlichkeit des Lehrers noch mehr erklärlich wird. Freilich übertragen sich auf diese Weise nicht nur Vorzüge, sondern auch Schwächen vom Lehrer auf den Schüler — ein Grund mehr, warum der Lehrer unablässig an der charaktervollen Ausbildung seiner eigenen Persönlichkeit zu arbeiten hat. Tut er es nicht, so muß er es sich gefallen lassen, daß man ihm Schülergruppen, die er vielleicht bis in die oberen Klassen weiterführen wollte, rechtzeitig abnimmt, damit seine Schwächen nicht auch in den Schülern unausrottbare Wurzeln fassen. Was die Schüler alles am Lehrer betrachten, hat A. Matthias treffend in folgendem Satze zusammengefaßt: „Ob der Lehrer selbst im Dienste eines schönen Ideals steht, ob er wahr, aufrichtig, gerecht, beharrlich, opferwillig, selbstlos und pflichtgetreu ist, das wissen die Schüler gar bald und lassen das Beispiel des Meisters als Muster und Vorbild gern auf sich wirken. Ob der Lehrer fest oder schwankend, ob er mit sicherer Konsequenz und mit gewichtigem Wort oder ob er mit leeren Worten nach Launen handelt, ob der Sonnenschein schlichter und kräftiger männlicher Liebe über der Aussaat scheint oder ob die drückende Nebelluft taglöhnerhafter Gesinnung auf der Arbeit lastet, das weiß die junge Welt in der Schule oft mit feinerem Gefühle zu beurteilen, als wir gemeiniglich annehmen.“ Aber man kann auch einseitig werden, wenn man von der Persönlichkeit des Lehrers alles oder doch das meiste erwartet. Derjenige Lehrer ist entschieden im Irrtum, welcher glaubt, er werfe die Persönlichkeit von sich, wenn er bestimmte Formen des amtlichen Verkehres beachtet, wenn er sich an erprobte Muster der Unterrichtsführung hält, oder wenn er sich seinen Lehrstoff säuberlich zurechtlegt. Trotz allen Fleißes, den er auf die Zurechtlegung und Übermittlung des Lehrgutes verwendet, wird doch seine Persönlichkeit am meisten den Schüler beeinflussen. Es fragt sich also nicht darum, ob methodisches Verfahren oder persönliche Einwirkung (in Form der Lehrkunst) das Bessere ist, sondern es ist beides nebeneinander gefordert. Ernst Linde hat in seiner „Persönlichkeitspädagogik“ den Standpunkt vertreten, daß die Erzieherpersönlichkeit schon durch sich selbst erzieherisch im höchsten Sinne des Wortes sei, sie mag mit den Kindern treiben, was sie will, und schließlich auch, wie sie es will. Das ist entschiedene Übertreibung, von der man nicht genug warnen kann, weil sie dem Schlendrian in Erziehung und Unterricht Tür und Tor öffnen würde. Anderseits aber freilich wird man bedauern, daß die moderne Schule weniger kraftvolle Erzieherpersönlichkeiten besitzt als die ältere. Eine Erklärung hiefür mag in dem Umstand gelegen sein, daß zufolge unserer ganzen politischen Verhältnisse auch in der Schule eine straffere Organisation Platz gegriffen hat. Infolgedessen haben alle Aktionen des Erziehers und Lehrers heute eine gebundenere Marschrute als ehedem. Und nun ist sicher, daß kaum etwas mehr die Entwicklung einer wirksamen Lehrpersönlichkeit unterbinden kann als zu sehr ins einzelne gehende Lehrweisungen und eine fast mißtrauische Überwachung des Unterrichtsverfahrens. Etwas mehr Freiheit in dieser Richtung würde zum Segen der Schule wieder mehr ausgeprägte Lehrpersönlichkeiten hervortreten lassen. Es ist übrigens öfter mit Recht hervorgehoben worden, daß für die Entwicklung einer echten Lehrerpersönlichkeit schon die ernste, wissenschaftliche Arbeit auf der Universität, die nicht flüchtig über die Fragen hinstreift, sondern unentwegt in die Tiefe dringt, die wesentlichen Grundlagen schafft.

Literatur: Matthias A., Prakt. Päd., S. 11 ff, wo auch eine bezeichnende Stelle aus Wieses lesenswerter Schrift „Die Macht des Persönlichen im Leben, Berlin 1876“ angeführt ist. — Lehmann R., „Erziehung und Erzieher“, Berlin 1901, wo eine Reihe von Lehrertypen mit Hervorhebung persönlicher Züge gezeichnet sind. — Linde Ernst, „Persönlichkeitspädagogik“, Leipzig 1897. — Fries W., Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. S. 20. München 1896. Vgl. auch W. Münch, Geist

des Lehramtes, S. 28 u. 364 ff., u. den Art. dieses Handb. „Takt, pädagogischer".

Linz. *Jos. Loos.*

Pestalozzi Johann Heinrich, aus einem ursprünglich italienischen, aber schon seit der Reformationszeit in Zürich eingebürgerten Geschlecht, war daselbst am 12. Jänner 1746 geboren. Sein Vater, ein Wund- und Augenarzt, starb im Alter von nur 33 Jahren 1751; so wurde der Knabe mit zwei Geschwistern in bescheidenen, fast dürftigen Verhältnissen hauptsächlich von der Mutter (Susanna, geb. Hotz) und einer treuen Dienstmagd (Barbara Schmid, „das



Johann Heinrich Pestalozzi.

Babeli") erzogen. Seine große, von Gewandteren leicht auszubeutende Treuherzigkeit und sein scheinbarer Leichtsinn — in Wahrheit vielmehr eine große Unbekümmertheit um äußere und kleine Dinge, die aus früher intensiver innerer Beschäftigung sich erklärt — trug schon dem Schuljungen den Spottnamen „Heiri Wunderli von Thorliken" ein. Obgleich kein Musterschüler, pflegte er die Hauptsachen im Unterricht schnell und warm zu erfassen und zählte daher im ganzen wenigstens zu den besseren Schülern. Er machte — jedenfalls nach mehrjährigem Besuch einer deutschen Elementarschule — 1754—1761 die Lateinschule, 1761—1763 das Collegium humanitatis durch und besuchte darauf das hauptsächlich der Ausbildung von Theologen gewidmete, mehr dem Charakter einer Akademie sich nähernde Collegium Carolinum, in welchem er bis Herbst 1765 die beiden unteren Kurse, den philologischen und philosophischen, nicht aber den dritten, theologischen durchlief. Von seinen Lehrern gewann auf ihn den stärksten Einfluß Bodmer, ein Mann, der sich nicht auf Mitteilung des vorgeschriebenen Lehrstoffes beschränkte, sondern persönlich auf die einzelnen Schüler einzuwirken und namentlich sie zu tüchtigen Bürgern ihres Vaterlandes zu erziehen strebte. In gleicher Absicht taten viele ernstgesinnte, aus Bodmers Schule hervorgegangene junge Züricher sich zusammen zu einem Verein, der „helvetischen Gesellschaft zur Gerwe" (benannt nach dem Zunfthaus der Gerber, wo die Zusammenkünfte stattfanden). Diesem Verein trat, wie seine Freunde Lavater, Füßli, Bluntschli u. a., auch Pestalozzi bei. Man kam allwöchentlich zusammen, um Aufsätze der Mitglieder über Gegenstände aus der Geschichte, Politik, Moral und Pädagogik gemeinsam zu lesen und zu besprechen. Als dieser Verein, der wegen seiner entschieden volkstümlichen Richtung bei den Regierenden der Stadt von Anfang an nicht wohl gelitten war, im Jahre 1767 infolge politischer Unruhen aufgelöst wurde, kam auch der junge Pestalozzi in ernsten Verdacht gefährlicher Umtriebe; er wurde in Arrest genommen, aber als unschuldig erkannt und mit scharfer Verwarnung entlassen. Eine von den Vereinsgenossen herausgegebene periodische Schrift „Der Erinnerer" enthielt auch einige Aphorismen, „Wünsche" betitelt, aus Pestalozzis Feder, worin er unter anderen gemeinnützigen Dingen eine schlichte Erziehungslehre für den einfachen Bürger und Bauern fordert. Bedeutender und überaus bezeichnend für seine damalige politische Gesinnung ist ein Aufsatz „Agis", der nebst dem Bruchstück einer Übersetzung der 3. Olynthischen Rede des Demosthenes im „Lindauer Journal" 1766 ohne Nennung des Verfassers erschien. Dieser Aufsatz legt nicht nur Zeugnis ab von Pestalozzis ernster Beschäftigung mit Geschichte und Politik der Alten (Demosthenes, Plutarch), sondern verrät eine geradezu revolutionäre Stimmung. Diese erklärt sich aus dem starken Ein-

druck der Schriften Rousseaus, die damals erst kürzlich erschienen waren und, wie in aller Welt, so besonders in der Schweiz gezündet hatten.

Rousseaus Ideen waren auch nicht ohne Einfluß auf Pestalozzis Berufswahl. Nachdem er seine anfängliche Absicht des Theologiestudiums frühzeitig aufgegeben, hatte er eine Zeitlang ernstlich daran gedacht, sich durch das Studium der Rechte zu einer politischen Laufbahn als eine Art Volksanwalt auszurüsten. Sein Freund Bluntschli soll ihn davon abgebracht haben, indem er ihn überzeugte, daß ihm dazu die ruhige, kaltblütige Menschen- und Sachkenntnis allzusehr mangle. Aber auch, als er sich dann für den bescheidenen Beruf des Landwirtes entschied, waren „sittliche Absichten und Liebe zum Vaterland" (wie er 1771 an Hirzel schreibt) von seiner Entschließung „nicht getrennt"; er gedachte durch vorteilhafte Bewirtschaftung seines Gutes sich den Weg zu bahnen, um zur Hebung der Volksbildung und Volksökonomie in seiner Umgebung etwas beitragen zu können. Bestärkt wurde er in seinem Entschlusse durch die Sehnsucht, ein geliebtes Mädchen, Anna Schultheß (Nannette), mit der die gemeinsame Trauer um den früh verstorbenen Bluntschli, der auch ihr hochgesinnter Freund gewesen war, ihn zusammengeführt und deren Liebe er bald gewonnen hatte, in nicht zu ferner Zeit heimführen zu können. Denn er durfte nicht hoffen, die Hand der wohlhabenden, schönen und gebildetenKaufmannstochter zu erlangen, wenn es ihm nicht gelang, es in kurzem zu sicherem Wohlstand zu bringen; das hoffte er als Landwirt am ehesten zu erreichen. Die nötigen Fachkenntnisse brachte der angesehene Berner Rudolf Tschiffeli, der in Kirchberg bei Burgdorf ein großes Gut bewirtschaftete, ihm bei; bei ihm verbrachte Pestalozzi eine glückliche Zeit (Herbst 1767 bis Frühjahr 1768) in eifrigem Studium. Dann nach Zürich zurückgekehrt, kaufte er größtenteils mit geliehenem Geld ein für seine Absicht nicht ungeschicktes, nur viel zu großes, bisher fast unbebautes Stück Land in der Nähe von Brugg, auf Berner Gebiet, im späteren Kanton Aargau unweit der Habsburg, und begann es zu bewirtschaften. Erst nach schweren Kämpfen durfte er (Herbst 1769) seine Braut heimführen. Sein Wohnsitz war, bis das auf seinem Grundstück neu errichtete Haus „Neuhof" (Frühjahr 1771) bewohnbar war, in Müligen. Der erhaltene, von Seyffarth herausgegebene Briefwechsel der beiden Liebenden gewährt tiefe Einblicke in Pestalozzis Gemütsart und in sein ganzes Treiben während dieser Lehrjahre. Er erscheint in diesen Briefen durchaus nicht als der empfindsame Träumer, als den man nach seinen späten Selbstschilderungen ihn sich vorzustellen pflegt; er zeigt vielmehr eine für seine Jugend erstaunliche allgemeine Kenntnis von Menschen und Sachen, ein entschlossenes, oft nur zu rasches Handeln, allerdings auch ein heißes, bisweilen zu heftiger Erregung gesteigertes Empfinden. Seine Schreibart ist höchst lebendig und warm, bald stürmend, bald erhaben und wiederum anmutig scherzend; kurz, von einer Jugendlichkeit, die ihn in den besten Momenten dem jungen Goethe nahe stellt. Kaum von geringerem Werte sind die Briefe der Anna Schultheß; ihre beiderseitige Liebe ist von der höchsten und reinsten Art und ist durch ihr ganzes schweres Leben hindurch so geblieben.

An dem 1770 geborenen Söhnchen Hans Jakob (Jacqueli) konnte Pestalozzi die ersten direkten Erziehungsstudien machen. Die wertvollen Tagebuchaufzeichnungen über seine Beobachtungen und Versuche an dem vierjährigen Knaben (1774) lassen den Einfluß Rousseaus auch auf seine Erziehungsgrundsätze deutlich erkennen. Zu einer bedeutenden Erweiterung und Vertiefung seiner pädagogischen Erfahrung führte ihn indirekt das baldige Scheitern seiner landwirtschaftlichen Unternehmung. Sein Plan war an sich nicht unverständig; aber schon beim Landkauf wurde er durch einen gewissen Merki, der sich durch einige wirkliche Dienste, die er ihm dabei leistete, in sein Vertrauen gestohlen hatte, hinterher betrogen. Überhaupt war Pestalozzi nie ein genauer Rechner. Mißwachs und sonstige unvorhergesehene Schwierigkeiten kamen hinzu: so zog das Bankhaus, das den größten Teil der Kosten vorgeschossen hatte und nun den erhofften Nutzen nicht absah, seine Gelder zurück; Pestalozzi allein aber konnte unter der immer drückenderen Schuldenlast das ohnehin schwierige Unternehmen unmöglich weiterführen. Dieser Mißerfolg drückte ihn

doppelt, weil er so auch jede Hoffnung schwinden sah, zur Linderung des Volkselendes, das er jetzt täglich in nächster Umgebung vor Augen sah, irgend etwas beitragen zu können. In solcher Not kam ihm der Gedanke, es könne ihm zugleich und dem armen Volke um ihn her geholfen werden, wenn er sein Gut in eine Anstalt zur Auferziehung von Armenkindern umwandelte. Die Kinder sollten unter seiner Anleitung vor allem arbeiten lernen; durch die gemeinsame Arbeit des Hauses — Baumwollspinnerei und -Weberei, kombiniert mit einfacher Feldarbeit, besonders Gemüsebau — würde die Anstalt, einmal in Gang gebracht, sich bald selber erhalten können, während ihre Zöglinge zugleich die Segnungen eines schlichten, aber liebewarmen Hauslebens genössen und so zu eben der Lebensführung gebildet würden, auf die ihre Lage sie hinwies. Der Plan war nicht bloß in der Absicht vortrefflich, sondern an sich gewiß ausführbar. Auch fand Pestalozzi in seiner Nähe vielfache Aufmunterung und anfangs auch tätige Hilfe. So konnte die Anstalt im Jahre 1774 ins Leben treten, und sie hat sich, obgleich unter den größten Schwierigkeiten, immerhin sechs Jahre behauptet. Indessen wuchs ihm die Sache schließlich doch über den Kopf. Es hätte mehr als menschliche Kräfte gefordert, neben seinem Hauptzweck der Erziehung Feldbau, Fabrikation, Handel und ein ganzes großes Hauswesen mit bis zu 50 Bettlerkindern zu bewältigen. Er hätte allerwenigstens für die äußere Verwaltung und Rechnungsführung geeignete Hilfskräfte zur Seite haben müssen. Ganz besonders nachteilig aber erwies es sich, daß es ohne obrigkeitlichen Schutz, den er vergebens anstrebte, nicht möglich war, die Kinder zum Bleiben in der Anstalt zu bewegen; die meisten gingen, nachdem sie sich eine Zeitlang in ihr hatten verpflegen lassen, ohne Dank davon. So konnte aber die Absicht, daß die Anstalt sich durch die Arbeit ihrer Zöglinge selbst erhalte, unmöglich erreicht werden. Aus allen diesen Gründen war das Scheitern des Versuches unvermeidlich.

In mehreren kleinen Aufsätzen, die der warm für ihn interessierte Iselin in Basel in seiner Zeitschrift „Ephemeriden der Menschheit“ 1777 und 1778 zum Abdruck brachte, hat Pestalozzi seinen Plan ausführlich dargelegt und über den Erfolg berichtet. Als Kerngedanke tritt deutlich hervor: Der Arme muß für seine Lage erzogen werden. Seine Auferziehungsstube muß seiner künftigen Wohnstube soviel als möglich gleich sein, während die meisten öffentlichen Stiftungen davon gerade das Gegenteil zeigen. Die entscheidenden Fragen sind: 1. Kann die Arbeit der Armenkinder zu so hohem Ertrag gebracht werden, daß dadurch eine solche Anstalt sich selber zu erhalten im stande ist? und 2. Wie weit ist es tunlich, die Auferziehung des Armen dem Geiste der Industrie zu unterwerfen? Was wird die Verbindung von Gewerbsamkeit mit Erziehungsanstalten für einen Einfluß auf den späteren häuslichen Zustand der so erzogenen Armen, auf ihre Sittlichkeit, auf ihre körperliche Stärke und auf den Feldbau haben? Beide Fragen glaubt er schon auf Grund seiner unvollkommenen Versuche bestimmt im günstigen Sinne beantworten zu können. Besonders ist die Erziehung zur Industriearbeit unumgänglich notwendig. Die Entwicklung zur Industrie ist einmal da und nicht mehr rückgängig zu machen. Der Arme trägt schon jetzt allen Schaden des Fabrikwesens, es gilt ihm jetzt auch den größten möglichen Gewinn davon zu verschaffen, nicht indem man ihn in die nächste beste Fabrik schickt, wo sie „in einer ungesunden Luft zu Maschinen gebraucht werden, wo sie von Pflicht und Sitten nichts hören, wo ihr Kopf, ihr Herz und ihr Körper gleich erdrückt oder wenigstens unentwickelt und ungebaut bleibt“, sondern indem man „den in der Fabrikindustrie liegenden größeren Abtrag der Verdienstfähigkeit des Menschen als Mittel zur Erzielung wahrer wirklicher Erziehungsanstalten, die den ganzen Bedürfnissen der Menschheit genügen“, benützt. Denn an sich ist der Mensch „unter allen Umständen und bei allen Arbeiten der Leitung zum Guten gleich fähig. . . . Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet. . . . Spinnen oder Grasen, Weben oder Pflügen, das wird an sich weder sittlich noch unsittlich machen . . .“ Die wesentliche Voraussetzung ist aber, daß der Gewinn nicht der einzige Endzweck der Industrie, sondern nur das Mittel zu dem wahren Endzweck der Erziehung ist. — Es ist fast derselbe Gedankengang, durch

den ein Menschenalter später der hochsinnige Sozialist Richard Owen zu einem auf solideren Grundlagen unternommenen Versuch in ähnlicher Richtung geführt wurde.

Das Scheitern des so hochsinnig geplanten Unternehmens mußte Pestalozzi ungleich schwerer treffen als sein erster, bloß persönlicher Mißerfolg. Zwar sein Glaube an das, was er gewollt, hat keinen Augenblick gewankt. Aber bei der Welt fand er keinen Glauben mehr. „Anderen will er helfen und kann sich selber nicht helfen“: diesen ewigen Spott der Weltklugheit über die selbstvergessene Liebe bekam er wie oft zu hören. Auch seine besten Freunde glaubten, ihm sei einmal nicht zu helfen; sie hielten für ausgemacht, er werde seine Tage im Spital oder gar im Narrenhause beschließen. Der einzige Iselin hielt treu zu ihm und überzeugte ihn, daß „in wichtigen Dingen mutvolle Efforts, auch wenn sie für einmal nicht zum Ziele führen, dennoch entferntere gute Folgen ihrer Natur nach haben müssen“. Auch sind die „entfernteren guten Folgen“ nicht ausgeblieben; es sind namentlich die sogenannten Wehrlischulen (s. d.) in der Schweiz indirekt aus Pestalozzis Anregung hervorgegangen, welche eben das zu verwirklichen suchen, was er mit seiner Anstalt gewollt hatte.

Seinen Landsitz Neuhof vermochte er nur dadurch sich zu erhalten, daß er den größeren Teil des Gutes an Verwandte verkaufte, um von dem Erlös seine Gläubiger wenigstens teilweise zu befriedigen. Den ihm verbliebenen Rest gab er in Pacht, bis sein Sohn die Bewirtschaftung übernehmen konnte. Sein zerrüttetes Hauswesen wieder in Ordnung zu bringen, war ein ausgezeichnetes Mädchen, Elisabeth Näf („die Lisabeth“) ihm behilflich, das um diese Zeit aus freien Stücken als einfache Magd in sein Haus kam und allmählich ganz mit der Pestalozzischen Familie verwuchs. Sie ist das Urbild der „Gertrud“ des Pestalozzischen Romans. Später nahm sich ein anderer Baseler Freund, Felix Battier, seiner wirtschaftlichen Lage sachkundig an. Seitdem war wenigstens die eigentliche Not beseitigt und Pestalozzi konnte sich während der 18 Jahre seiner unfreiwilligen Muße (1780—1798) schriftstellerischen Arbeiten ungestört widmen.

Er hatte bei seinem verunglückten Versuch Unermeßliches gelernt. Vor allem



Neuhof.

war eine gründliche Kenntnis des Volkes in seinem Elend und seiner nur tief vergrabenen Kraft, aber auch der Mittel und Wege, wie ihm geholfen werden könnte, ihm wie von selbst zugefallen; das alles mußte sich aussprechen, und sobald er nur die Feder ansetzte, strömte ihm der Stoff von selbst zu. So entstanden in kurzer Frist (von Nebenarbeiten abgesehen) zwei hochbedeutende Schriften: Die „Abendstunde“ und das Volksbuch „Lienhard und Gertrud“.

Die „Abendstunde eines Einsiedlers“ erschien in den Ephemeriden, Mai 1780, eine Art Monolog in gedankentiefen, schwer gefaßten Aphorismen, in denen er sich über die Bestimmung des Menschen und die Grundgesetze seiner

Bildung klar zu werden sucht. In voller Bestimmtheit tritt schon hier der Grundgedanke hervor, daß allein „im Innern der Natur“ des Menschen der Grund derjenigen Wahrheit liegt, die er braucht, die zu seiner rechten Bildung ihm not ist. „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls; im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Darum muß die Bahn der Natur, die sie enthüllet, offen und leicht, und die Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.“ „Natur“ bedeutet ihm Spontaneität, gesetzliche Freiheit, Autonomie. Darin trifft Pestalozzi ungesucht zusammen mit dem Kerngedanken der Philosophie Kants, welches Zusammentreffen ihm erst viel später, im Verkehr mit dem jungen Fichte 1793/94, klar bewußt wurde. — Aus dieser ersten Voraussetzung folgt eine doppelte „Allgemeinheit“ der Bildung: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen“; d. h. in allen soll die Bildung die Richtung auf das nehmen, was seinem Wesen nach allen gemein ist, also auch in seiner vollen Entwicklung allen gemein werden muß. Daraus folgt — was schon Rousseau betont hatte — die notwendige Unterordnung der Berufsbildung unter die allgemeine Menschenbildung. Diese ist schon in der „Abendstunde“ und überhaupt in allen Dokumenten aus dieser Zeit so klar ausgesprochen, daß es als ein vollständiger Irrtum bezeichnet werden muß, Pestalozzi habe in seiner ersten Periode überhaupt nur an die Berufsbildung der untersten Klasse und erst seit Stanz und Burgdorf an allgemeine, humane Bildung gedacht. — Der zweite Hauptfaktor der menschlichen Bildung ist die „Lage“ des Menschen, die „Verhältnisse“ oder „Umstände“, in denen er sich findet. Sie sind das vorzüglichste Mittel der Entfaltung der im Menschen selbst schlummernden Kräfte. Zwar erweist sich die äußere Lage des Menschen, so wie er sie vorfindet, der gesunden Entwicklung seiner Anlagen mindestens ebenso oft hinderlich als förderlich; aber es steht an sich in seiner Macht, sie sich so zu gestalten, daß sie zu seiner Bildung förderlich wird. Die Not selbst wird ihm zum Lehrmeister; sie ruft ihn auf, seine Kräfte zu gebrauchen und durch den Gebrauch zu entwickeln; so wird er dann allmählich seiner Lage Herr. „Die Umstände“ zwar „machen den Menschen“; aber der Mensch macht wiederum die Umstände; er hat (wie es später in den „Nachforschungen“ heißt) „eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken; sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einflusse der Umstände, die auf ihn wirken“. Wie der Mensch überhaupt der eigene Gestalter seines höheren, besonders seines sittlichen Lebens, insofern (nach den „Nachforschungen“) „Werk seiner selbst“ ist, so sind auch die äußeren Lebensformen, in denen und durch die er sich bildet, im letzten Grunde sein Werk. Es sind nichts anderes als die mannigfachen Formen menschlichen Gemeinschaftslebens, von der engsten zu weiteren und weiteren hinauf bis zur höchsten Gemeinschaft, der des Menschengeschlechtes unter dem himmlischen Vater. Diese Stufenordnung der Gemeinschaftsformen — eine der tiefsten und weittragendsten Grundvoraussetzungen der Pestalozzischen Pädagogik, durch die besonders sie als „soziale“ und nicht bloß individuale Pädagogik charakterisiert wird — tritt schon in der „Abendstunde“ klar zu Tage. Und zwar von der engsten Gemeinschaft, der des Hauses, der Familie geht die Bildung des Menschen notwendig aus; denn „immer ist die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen . . . Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur“, eben weil die engsten und nächsten und damit kraftvollsten, daher gerade der ersten, überhaupt entscheidenden Entwicklung der Kräfte günstigsten. Nur ihr vergrößertes Abbild ist der bürgerliche Verein, gleichsam eine Familie von Familien: „Vatersinn bildet Regenten, Brudersinn Bürger; beide erzeugen Ordnung im Hause und im Staate“. Die bürgerliche Gemeinschaft stellt also gleich der häuslichen, nur auf höherer Stufe, eine Arbeits- und damit Bildungs-

gemeinschaft dar. Über ihr erhebt sich endlich als höchste Form der Gemeinschaft jene ideelle Gemeinschaft des ganzen Menschengeschlechtes, in der wir alle Kinder eines Vaters und damit untereinander Brüder sind. Diese Stufenordnung der Gemeinschaftsformen findet sich bei Pestalozzi überall wieder: in der zweiten Bearbeitung von „Lienhard und Gertrud", in den „Nachforschungen" und in abschließender Form, 24 Jahre nach der „Abendstunde", in den „Ansichten und Erfahrungen". Auch die tiefe, rein moralische Deutung der Religion aus diesem Gesichtspunkt, wie sie schon in der „Abendstunde" vorliegt, kehrt in immer neuen und schönen Wendungen durch alle Lebensperioden Pestalozzis wieder.

War die „Abendstunde" nur für wenige geschrieben, so wandte sich die zweite Hauptarbeit dieser Zeit, der Roman „Lienhard und Gertrud", als „Volksbuch" an weiteste Kreise und ganz besonders an das niedere, arbeitende Volk. Er erschien, zunächst in einem Bändchen, zur Ostermesse 1781 und fand sofort lebhaften Anklang. Literarisch angesehen, ist es ein erster, sehr gelungener Versuch in reiner „Heimatkunst". Das Leben des Volkes ist dargestellt ganz in der eigenen Denk-, Empfindungs- und Sprechweise des Volkes selbst, nicht wie von einem fremden, äußeren Beobachter. Hatte doch Pestalozzi in und mit dem Volke gelebt und alle seine Nöten an eigener Haut erfahren wie keiner. Und zwar ist dieser erste Teil fast rein darstellend. Auf Volksbelehrung zwar geht die Absicht, aber die Lehre verbirgt sich weise in reine, höchst lebendige und packende Geschichte; allenfalls daß sie hie und da wie unversehens im Gespräch — denn die ganze Fassung ist fast mehr dramatisch als erzählend — sich auch einmal direkt äußert. So tritt das Leben des unter schwachem Regiment hauptsächlich durch den schlimmen „Vogt" (Schulzen) Hummel tief gesunkenen Schweizerdorfes Bonnal greifbar, in regster Bewegung dem Leser vor Augen; man blickt fast in jede seiner ärmlichen Hütten hinein; das Dorfvolk zeigt sich im Alltags- und Sonntagskleid, bei der Arbeit und beim Geschwätz, daheim und auf der Gasse, im Wirtshause und in der Kirche, in der Barbierstube, in der Gemeindeversammlung, am Totenbett u. s. f. An grellen Lichtern und tiefen Schatten ist nicht gespart; neben den gemütvollen, fast etwas zu rührsamen Szenen in den Stuben der Gertrud und des Rudi stehen in oft hartem Kontrast die abgefeimten Schurkereien des Vogts und die Jämmerlichkeiten seiner prachtvoll gezeichneten Mitlumpen, der unheimlich komische Auftritt, wie der Vogt aus Rache in mitternächtiger Stunde dem Schloßherrn im tiefen Wald einen Markstein versetzen will und der gerade des Weges kommende Hühnerträger mit dem Windlicht als Teufel in Person den Entsetzten den Berg hinab jagt. Der frische Realismus der Darstellung begreift sich zum Teil daraus, daß Pestalozzi vielfach Gestalten aus dem Leben, natürlich mit Freiheit, nachgezeichnet hat; zum Vogt hat der oben erwähnte Merki Modell gesessen, zur Gertrud die Lisabeth u. s. f. So wirkt alles wie unmittelbar aus dem Leben gegriffen; die Vorgänge, die ganze „Milieu"-Schilderung sind zugleich derart typisch, daß beinahe jedes Dorf seine Leute in den Figuren des Romans wiederzuerkennen vermeinen konnte.

Indessen ihm war es nicht genug, bloß den gegebenen, oft traurigen Zustand wahrheitsgetreu dargestellt zu haben; es galt, zu den Quellen des Übels aufzusteigen. Es war gezeigt: so ist es; aber nun fragte es sich: Warum ist es so? Und wie kann man machen, daß es anders werde? Diese weitere Absicht führte zu den ursprünglich wohl nicht geplanten Fortsetzungen des Romans und dann zu dem zweiten Volksbuch „Christoph und Else", das ganz eigentlich einen Kommentar zum ersten Teil von „Lienhard und Gertrud" darstellt, nämlich zur Erzählung die direkte Lehre hinzufügt.

Zunächst enthält der zweite Teil des Romans (1783) in der Hauptsache die Vorführung, wie es zu den im ersten gezeichneten schlimmen Zuständen hatte kommen können, besonders in Gestalt der eingehenden Lebensbeschreibung des Vogts Hummel, in dem das Verderben des ganzen Dorfes sich gewissermaßen zusammenfaßt. Diese Geschichte beleuchtet vor allem die harte Wahrheit, daß jeder in die gleiche Schlechtigkeit versinken kann, wenn er in Lagen gerät, die geeignet sind, „den Samen

des Bösen in ihm so zu entwickeln, wie aus einer einzigen Kornähre ein ganzes Viertel Frucht werden kann." „Die Umstände machen den Menschen." Eine schneidende Kritik der üblichen Justiz ist in der ganzen Vorführung eingeschlossen. Pestalozzi arbeitete in derselben Zeit an der hochbedeutenden Studie über „Gesetzgebung und Kindermord": da war ihm jene grause Wahrheit und die Ohnmacht der bisherigen Justiz gegen sie in erschütternder Stärke entgegentreten.

Kein Wunder, daß eine so harte Rede niemand gerne hören mochte. Schon dieser zweite Teil fand weit geringeren Anklang als der erste. Im dritten (1785) geht es endlich an die Heilung der Schäden. Er ist daher für den Pädagogen eigentlich der wichtigste. Es ist gewissermaßen ein Handbuch der sozialen Pädagogik, nicht in trockenen Lehrsätzen, sondern in anschaulicher Vorführung am typischen Fall eines durch weise Maßnahmen einer gerechten und wohlwollenden Regierung, hauptsächlich aber durch die eignen, noch nicht ganz zu Grunde gerichteten Kräfte des Volkes selbst, durch das stille und sichere Wirken einer kleinen Zahl treu verbundener Männer und Frauen in ihm, aus tiefstem Elend sich langsam wieder emporarbeitenden Spinnerdorfs. Die sozialen Bedingungen der Erziehung rücken hier besonders in helles Licht und erst auf diesem sozialen Hintergrunde baut die Hauserziehung der Gertrud und die ihr treulich nachgebildete Schulerziehung des Glülphi sich um so wirksamer auf; beide greifen so ganz unmittelbar ein in das Leben, in das Arbeitsleben des ganzen Dorfes.

Im vierten Teil endlich (1787) erweitert sich die Betrachtung vom einzelnen Dorf auf ein ganzes Herzogtum. Zugleich wagt Pestalozzi am Schlusse des Werkes den Versuch einer eigentlichen Theorie, einer „Philosophie" seines Buches. Diese erfährt noch weitere Vertiefung in der (sonst geringeren) zweiten Bearbeitung des Romans (1790—1792). Die soziale Erziehung baut sich danach in drei wesentlichen Stufen auf: 1. Erziehung im engeren Sinne: diese soll wesentlich Hauserziehung sein, die zugleich das Vorbild für die Schulerziehung abgibt. Sie ist vorzugsweise Erziehung zur wirtschaftlichen Arbeit; alles andere, was zur Haus- und Schulerziehung gehört, scheint hier diesem einzigen Zweck mit einer gewissen Einseitigkeit untergeordnet zu werden. Doch soll damit nicht etwa das Ziel der Erziehung überhaupt bezeichnet sein, sondern nur die notwendige Grundlage, die als solche nicht Selbstzweck, sondern dem wirklich letzten Zweck, der sittlichen Bildung, der Bildung des ganzen Menschen untergeordnet ist. 2. die „Regierung", die in voller Konsequenz gleichfalls dem letzten Zweck der sittlichen Bildung gehorchen muß („sozialpädagogische" Idee des Staates). Sie wird hier als Aristokratie vorgeführt, aber dies ausdrücklich nur im Hinblick auf die gegebene Lage, als Mahnung und ernste Warnung: hätte der Adel sich noch in letzter Stunde auf seine wahre Aufgabe besonnen, es wäre seine Rettung gewesen; da er sich nicht darauf besann, so mußte er freilich fallen. 3. Religion, die hier ganz nur als „Schlußstein" einer „höheren Polizei" (d. h. Politik), nämlich des Staates im umfassenden und höchsten Sinne, als einziger großer Anstalt zur sozialen Erziehung, gedacht ist.

Wie hier, so sieht Pestalozzi durchweg in dieser Zeit die Fragen der Erziehung im engsten Zusammenhang mit denen der Wirtschaft und der Politik. Die schon genannten Schriften: „Über Gesetzgebung und Kindermord" (gedr. 1783) und das zweite Volksbuch „Christoph und Else" (1782), eine Reihe von Aufsätzen der im Jahre 1782 herausgegebenen (dann nicht fortgesetzten) Zeitschrift „Ein Schweizerblatt", kurz alle die zahlreichen Arbeiten aus dieser Zeit zeigen einstimmig diese soziale Richtung und liefern noch viele und wertvolle Beiträge zu dem großen Thema der „sozialen Pädagogik".

Unablässig, aber vergeblich bemühte er sich hierbei fort und fort um eine erneute praktische Wirksamkeit. An den Illuminatenorden wandte er sich, durch diesen an den österreichischen Staatsmann Grafen von Zinzendorf; dem Großherzog von Toskana, nachmaligen Kaiser Leopold II., hat er verschiedene Denkschriften über einschlägige Fragen in derselben Absicht vorgelegt. Die Eindrücke der französischen Revolution konnten ihn in der allgemeinen

Richtung seiner Forschung aufs Soziale und Politische nur bestärken, obgleich der Gesichtspunkt der Menschenbildung für ihn stets der beherrschende blieb. Die Briefe an Fellenberg aus dem Anfang der Neunzigerjahre geben Kunde von seiner warmen Anteilnahme an den Ereignissen in Frankreich. Sehr ernstlich faßt er dann — nachdem er 1792 gleich Schiller, Klopstock u. a. Ehrenbürger der französischen Republik geworden war — das Problem der französischen Revolution ins Auge in der merkwürdigen (damals nicht zur Veröffentlichung gelangten) Schrift „Ja oder Nein“ (geschrieben „im Hornung 1793“). Den bedeutendsten Anlauf aber zu einer „Philosophie seiner Politik“ nimmt er in dem um dieselbe Zeit entworfenen, erst 1797 gedruckten Buche „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes“, welches von Herder (der es rezensierte) mit vollem Recht eine „Geburt des deutschen philosophischen Genius“ genannt wird. Von Rousseau nimmt Pestalozzi auch hier seinen Ausgang; gleich ihm stellt er den „gesellschaftlichen“ Zustand des Menschen in schroffen Gegensatz zum „natürlichen“; auch die Erklärung des ersteren durch den Grundbegriff des „Vertrages“ (d. h. der gegenseitigen Bindung) teilt er mit ihm. Aber er schreitet dann über Rousseau wesentlich hinaus, indem er jenen beiden, dem natürlichen und gesellschaftlichen Stande, als dritten, gänzlich heterogenen, den sittlichen Stand entgegenstellt, der beide überwinden, aber nicht etwa zunichte machen, sondern in seinen Dienst nehmen, die „Natur“ und die bürgerliche Verfassung des Menschen als bloße Mittel dem einzigen Endzweck der reinen sittlichen Bildung des Menschen unterwerfen soll; worin man sofort den Grundgedanken der „Abendstunde“ wie des Romans in vertiefter und geklärter Gestalt wiedererkennt. Anomie — Heteronomie — Autonomie: die Gesetzlosigkeit des blinden, wenn auch gesunden und unschuldigen Trieblebens — das nur äußerlich verbindende Gesetz der Gesellschaft — das innerlich bindende Gesetz des eignen sittlichen Bewußtseins: das sind die drei Stufen der Bildung des Menschen zum Menschentum, die ihm vor Augen stehen und die er im ganzen mit großartiger Wahrheit und ergreifender Kraft darstellt und gegeneinander in Verhältnis setzt. In dem Gedanken der Autonomie des Sittlichen, auch in der hier wieder besonders tiefen und großartigen Aufhellung der Religion aus dem Gesichtspunkte der Sittlichkeit, begegnet sich Pestalozzi offenbar mit Kant. Auch ist dies Zusammentreffen jetzt nicht mehr ganz ein unbewußtes. Gerade während der Abfassung dieses Buches hatte Pestalozzi in eingehenden Unterredungen mit dem jungen Fichte sich überzeugt, „sein Erfahrungsgang habe ihn im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht“ (an Fellenberg, 16. Jänner 1794). — Ein weiteres interessantes Denkmal aus dieser bewegten Zeit sind die „Figuren zu meinem ABC-Buch“ (1797), später „Fabeln“ betitelt, geistreiche politische Satiren in Form von Tierfabeln oder richtiger Parabeln.

An den Streitigkeiten, die um diese Zeit zwischen den Regierenden der Stadt Zürich und der Landbevölkerung am See ausbrachen (den „Stäfner Unruhen“), war Pestalozzi, der sich damals öfter im Hause seines Oheims Hotz in Richtersweil aufhielt, persönlich beteiligt; er hat Hand in Hand mit dem alten Freunde Lavater die größten Anstrengungen gemacht, nach beiden Seiten versöhnend, aber soviel möglich im Sinne der freiheitlichen Grundsätze zu wirken. Inzwischen griff die revolutionäre Bewegung von Frankreich nach der Schweiz hinüber. Im März 1798 erfolgte die Proklamation der einen unteilbaren helvetischen Republik durch die Franzosen. Pestalozzi hatte den Sieg der Freiheit nicht von dieser Seite und nicht in dieser Form herbeigewünscht; aber es galt jetzt aus der einmal geschehenen Umwälzung das Beste zu machen, was sich daraus machen ließ. Und wenigstens entfachte der politische Sturm ein neues Bestreben auf Hebung der Volkserziehung. Das war der Augenblick, wo der bereits 52jährige, den man überall „unbrauchbar“ befunden, hoffen durfte, wieder für brauchbar erkannt zu werden. Er stellte sich der Regierung zur Verfügung zu einem neuen Versuch der Erziehungsarbeit am niederen Volk. Die damals leitenden Männer, besonders der

hochgesinnte Minister der Künste und Wissenschaften, Stapfer, brachten ihm Verständnis und Wohlwollen entgegen. Einstweilen beschäftigte man ihn, durch Flugschriften das Volk über die Absichten und Maßnahmen der Regierung aufzuklären und in vorsichtiger Weise für diese zu gewinnen. Seit September 1798 gab Pestalozzi, der in dieser Zeit in Aarau wohnte, mit Regierungsunterstützung das „Helvetische Volksblatt" heraus, für welches er wieder eine Reihe von Aufsätzen selber verfaßte. Die wichtigsten politischen Arbeiten aus dieser Zeit sind die zwei Blätter



Stans.

über den Zehnten (nur das erste damals erschienen), in welchen er nicht ohne Schärfe für gänzliche Abschaffung des Zehnten, für Staatssteuern streng nach dem Maße der Leistungsfähigkeit kämpfte.

Inzwischen trat ein Ereignis ein, das, obwohl erschütternd für sein patriotisches Gemüt, doch dadurch für ihn hochbedeutsam wurde, daß es seinem heißen Verlangen nach einem unmittelbar praktischen Wirken als Volkserzieher endlich die Erfüllung brachte. Nach der Niederwerfung des gegen die neue Verfassung aufsässigen Stanz im September 1798 gab es dort über 400 Kinder, deren Eltern im Krieg umgekommen oder ganz verarmt waren. Pestalozzi bat nun, ihn dorthin, wo Hilfe so not tat, zu entsenden, um sich dieser verlassenen Kinder anzunehmen. Die Bitte wurde gewährt; noch im Dezember 1798 begab er sich nach Stanz, wo er nach notdürftiger Herrichtung der erforderlichen Baulichkeiten beim dortigen Frauenkloster im Jänner 1799 seine Arbeit mit Feuereifer begann. Man war erstaunt, wie viel er in kurzer Frist mit den gänzlich verwahrlosten Kindern erreichte. Der sichtliche Erfolg hob seinen Mut. Zwar erschien sein Tun noch gänzlich planlos; der Plan sollte ihm aus seinen Erfahrungen erst erwachsen, und da sollte ihm niemand dreinreden. Irgend eine Hilfe hätte er vorerst gar nicht annehmen können, da er noch nicht so weit war, von dem, was zu tun sei, sich selbst, geschweige anderen bestimmte Rechenschaft zu geben. Es war ihm auch diesmal nicht vergönnt, seinen Versuch ruhig zu Ende zu führen. Die Kriegswirren störten herein, die Räumlichkeiten der Anstalt wurden für ein Lazarett in Anspruch genommen; gleichzeitig war Pestalozzi von der ungeheuren Anstrengung bis zum Blutspeien erschöpft und mußte auf dem Gurnigel Erholung suchen. Als dann der Waffenlärm sich wieder verzogen und er die nur aus Not verlassene Arbeit wieder aufnehmen wollte, hieß es, er sei als Protestant in dem ganz katholischen Ländchen für einen solchen Posten nicht geeignet; kurz er wurde trotz der warmen Fürsprache Stapfers nicht wieder nach Stanz zurückgelassen. Mit Mühe erwirkte ihm der Minister statt dessen die Erlaubnis, an den geringsten Winkelschulen des Städtchens Burgdorf seine Versuche einstweilen fortzusetzen.

Das so kurze Wirken in Stanz, über das er in einem später durch Niederer veröffentlichten Aufsatz („Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz") höchst lebendigen Bericht gibt, wurde indessen für das

Innere seiner Absichten hochbedeutsam. Denn hier entstand ihm zuerst die Idee, die sein ganzes ferneres Wirken bestimmt und die er fortan stets als die Grundidee seiner gesamten Erziehungsforschung und Erziehungsarbeit betont: die „Idee der Elementarbildung". Zwar ist es nicht (wie Niederer glaubte und dann oft nachgesprochen worden ist), etwas absolut Neues, was er von jetzt ab erstrebt. Namentlich ist seine frühere Absicht, die kindliche Unterweisung streng an die Bildung zur wirtschaftlichen Arbeit anzuknüpfen und der Wohnstubenerziehung genau nachzubilden, keineswegs aufgegeben. Aber es wird ungleich bestimmter als bisher erkannt und durchgeführt, daß die Bildung des Kopfes wie des Herzens und der Hand von den ersten, einfachsten „Elementen" ausgehen und von da in „lückenlosem Fortschritt" zu allen höheren Stufen erst emporsteigen muß; und die Forschung nach diesen Elementen und diesem geregelten Fortschritt ist es, die von diesem Zeitpunkt an beherrschend in die Mitte seiner pädagogischen Erfahrungen wie theoretischen Erwägungen tritt. Eben da seine Erzieherarbeit sich jetzt an die Kleinsten der Kleinen, an die Geringsten der Geringen wandte, so war es notwendig bis zu den denkbar schlichtesten Anfängen zurückzugehen; in diesen elementaren Anfängen aber — das erkennt er jetzt — liegt zugleich die höchste Kraft; sie enthalten als Keime die ganze fernere Entwicklung in sich. Diese Anfänge sind zugleich Ursprünge und darum nicht bloß für den Beginn der Erziehung, sondern für ihren ganzen Verlauf vor allem anderen wichtig.

Mit dem Begriff der „Elementarbildung" aber entsteht zugleich sein neuer Begriff der „Anschauung", der in den früheren Schriften nur hie und da von fern anklingt, von jetzt ab aber als entscheidender Grundbegriff der Pestalozzischen Erziehungslehre bestimmt und sicher hervortritt. Ganz falsch nimmt man Pestalozzis „Anschauung" für eins und dasselbe mit der sinnlichen Wahrnehmung, in der sie freilich, als schöpferisch gestaltende Funktion, enthalten ist. Daß von der Erfahrung, das heißt, von den Wahrnehmungen der Sinne, alle menschliche Erkenntnis, also alle menschliche Bildung anfangen müsse, diese Einsicht war nichts weniger als neu; das hatten von Aristoteles an nicht bloß die Mehrzahl der Philosophen, sondern auch alle denkenden Erzieher angenommen; schon Comenius hatte es betont und seit Rousseau und den Philanthropinisten war es geradezu die allgemeine Losung des Zeitalters geworden. Aber für Pestalozzi bedeutet die „Anschauung" von Anfang an mehr; sie bedeutet die Betätigung, das Zurtatwerden der Idee; diese geht nicht bloß im Lehrenden voran, als solle er sie nun dem Lernenden einprägen, sondern sie liegt der Anlage nach ursprünglich im Lernenden selbst zu Grunde und die sinnliche „Anschauung" ist bloß ihre Darstellung im Konkreten, an der nur darum die Idee ihm bewußt werden kann, weil sie von Anfang an als gestaltende Kraft in ihr wirkt und lebt. Diese Auffassung der „Anschauung", die im Briefe über Stanz zum erstenmal klar zu Tage tritt, versteht sich allein aus dem Zusammenhange einer idealistischen Erkenntnislehre wie der Kants, deren Grundgedanken Pestalozzi, ohne je dem Buchstaben nach Kantianer zu sein, doch ganz in sich aufgenommen und als mit der uranfänglichen Tendenz seines eigenen Bestrebens einig erkannt hatte. War es doch nur die klare Konsequenz der seit der „Abendstunde" von ihm bekannten Überzeugung, daß „im Inneren der Natur" des Menschen — jedes Menschen — von Anfang an der Keim seiner ganzen menschlichen Entwicklung liegt, daß er hinsichtlich dieser wesentlich „Werk seiner selbst", nicht einer ihm äußeren „Natur" oder gar der Gesellschaft sei; daß zwar ihn die Umstände „machen" helfen, aber nur indem zuerst er die Umstände so gemacht hat, wie sie zu seiner Bildung (die immer wesentlich Selbstbildung bleibt) ihm dienlich sind. Dieser autonomistische und damit idealistische Grundzug der Pestalozzischen Pädagogik darf nicht verwischt werden.

Pestalozzi brannte auf die vollständige Durchführung der in Stanz nur erst begonnenen Erfahrungen. Er ging in Burgdorf sofort mit unermüdetem Eifer wieder ans Werk und in immer erneuten, anfangs noch unsicher tastenden Versuchen gestaltete sich seine „Methode" allmählich fester und fester. Schon bestimmter formuliert er jetzt jene beiden Grundforde-

rungen: das Ausgehen von den „Elementen“ und das lückenlose, stetige Fortschreiten von diesen zu allen höheren Stufen des Unterrichts; das Prinzip des „physischen Mechanismus“, worunter er (nach wenig späterer Erklärung, in der Vorrede der „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse“) verstand: die „Ordnung aller Anschauungen“ in bestimmten „Reihenfolgen“ und das „Ineinandergreifen derselben zu wechselseitiger Unterstützung“. Solche „Reihenfolgen“ für die einzelnen Hauptfächer des



Burgdorf.

Unterrichts bestimmt festzustellen, das war jetzt das Nächste, was not tat und was nach manchen vergeblichen Versuchen immer sicherer gelang. Seit dem Frühjahr 1800 half ihm dabei mit ausgezeichnetem Verständnis der treffliche Krüsi, dann Tobler und Buß und im Oktober desselben Jahres durfte er mit diesen Gehilfen auf dem Burgdorfer Schloß, das ihm von der Regierung für diesen Zweck zur Verfügung gestellt wurde, eine eigene Anstalt eröffnen. Sein Tun erregte sofort Aufmerksamkeit nicht bloß in der Schweiz, sondern bald weit darüber hinaus, namentlich in Deutschland; Zöglinge kamen in Fülle, Besucher drängten sich heran, die Augenzeugen seiner Versuche sein wollten und oft begeisterte Berichte über das Erlebte in die Öffentlichkeit brachten.

Die wichtige Denkschrift „Die Methode“, datiert 27. Juni 1800, gibt zuerst von den neuen Grundsätzen seines Verfahrens Rechenschaft; was aber hier nur in knapper Zusammenfassung vorliegt, wurde dann ausführlich entwickelt in der in den ersten Monaten des neuen Jahrhunderts niedergeschriebenen, im Oktober 1801 erschienenen größeren Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Sie galt und gilt allgemein und mit Grund als das Hauptdokument für das, was Pestalozzi seine „Methode“ nannte. Sie stützt sich ganz auf seine Erfahrungen und Versuche, aber sucht sich über diese dann auch theoretisch klar zu werden. Das wurde ihm, dem das Theoretisieren stets ein ungewohntes Geschäft war, freilich etwas schwer und es ist zumal bei der Eigenheit seiner Darstellung, die sehr oft den gebrauchten Kunstwörtern einen vom üblichen abweichenden Sinn beilegt, leicht begreiflich, daß über die Bedeutung seiner

Prinzipien vielfach hat gestritten werden können. Doch darf jetzt wohl als ausgemacht gelten, daß seine Grundüberzeugung hinsichtlich des Entwicklungsganges der Erkenntnis die idealistische und somit wesentlich einig ist mit der Kants, die ihm auf mancherlei Wegen bekannt werden konnte und nachweislich bekannt geworden ist, die er aber schließlich weder aus Büchern noch aus persönlichen Anregungen philosophisch geschulter Freunde geschöpft, sondern, nachdem er sie sich selbständig errungen hatte, erst hinterher durch einige wenige von Kant herrührende, übrigens nicht in buchstäblicher Fassung von ihm übernommene Formulierungen sich deutlicher zu machen versucht. Die „Form" des Unterrichts, die er sucht, hat ihren Grund in der allgemeinen „Form" der Erkenntnis; diese entwickelt sich zwar in und an der „Anschauung," aber erwächst nicht aus dem Sinnlichen dieser Anschauung, sondern liegt von Anfang an in der „allgemeinen Einrichtung" oder „Grundlage" unseres Geistes, „vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, das ist zu einem Begriff auffaßt" (die deutliche Wiedergabe des Kantschen Grundprinzips der „synthetischen Einheit") und erst dann, durch nachfolgende Analyse, sich auch „deutlich macht". Auf diese Weise ist jede Linie, jedes Maß, jede Zahl, jedes Wort „Resultat des Verstandes" aus „gereiften Anschauungen" und somit die Grundsätze des Unterrichts von der „unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung" zu abstrahieren. So wird der Unterrichtsgang „reiner Verstandesgang"; durch ihn wird die „Anschauung selber dem Schwanken ihrer bloßen Sinnlichkeit entrissen und zum Werk" (zur eigenen Schöpfung) ... „des Verstandes gemacht"; eine geradezu schroff idealistische Beschreibung des Ganges der Erkenntnisgewinnung, die mit irgend einer sensualistischen Ansicht nicht sollte verwechselt werden können (Genaueres darüber in meiner unten zu nennenden Biographie, Kap. 5, und in den Gesammelten Abhandlungen, VI.).

Großes Gewicht legt Pestalozzi sodann auf die Festlegung der „Elementarpunkte" der menschlichen (Verstandes-) Bildung; als solche gelten ihm genau die drei: die Zahl, die Form (i. e. S.: geometrische Gestalt) und das Wort der Sprache. Irrtümlich hat man diese drei als gleichwertig nebeneinanderstehend aufgefaßt und sich dann über die Zusammenstellung so ungleichartiger Dinge nicht ohne Grund gewundert. Aber die ursprüngliche Gestaltung des Gegenstands in der Erkenntnis soll offenbar die durch Zahl und Form allein sein; erst eine wiederholende Nachschöpfung dieser ersten Schöpfung (also dieser durchaus untergeordnet) ist die Leistung der Sprache, wobei besonders an die Begriffsfassung, geradezu an die kategoriale Bestimmung des Gegenstands gedacht ist. In der näheren Ausführung freilich legt Pestalozzi — sich selber mißverstehend — auf das Lautliche bei der Sprache und dann auf die Nomenklatur ein übertriebenes Gewicht. Überhaupt steht die Bearbeitung der Sprachlehre in dieser Hauptschrift wie in den weiteren mit Ausdauer durch sein ganzes ferneres Leben fortgesetzten Versuchen weit zurück gegen die des mathematischen Unterrichts, die fast überall in die Tiefe der Sache führt und auch in der Einzelausführung sich fast in jedem Punkte probehaltig erweist. In seinem „ABC der Anschauung" liegt der tiefe und wahre Gedanke, daß alle „möglichen" Form- wie Zahlverhältnisse sich aus elementaren Grundlagen in zwingender Folgerichtigkeit müssen aufbauen lassen, und zwar in engster Wechselbeziehung die Grundverhältnisse der Form zugleich mit denen der Zahl und umgekehrt, so zwar, daß die Zahl die reine Denkfunktion, die Form nur deren zugleich anschauliche Darstellung vertritt, welches beides, ganz wie Kant es verstanden hatte, nur in enger wechselseitiger Beziehung zueinander zu seiner gesetzlichen Gestaltung und Entfaltung gebracht werden könne. So ist die Idee der Elementarbildung wenigstens, was die Ausbildung des Verstandes betrifft, bis zu einem gewissen Punkte, und zwar richtig, durchgeführt. Die entsprechende Durchführung in Hinsicht der technischen und namentlich der sittlichen Bildung wird als Forderung aufgestellt, die letztere in einigen Grundlinien auch angedeutet. In der

Praxis der Pestalozzischen Anstalt freilich trat gegen die Pflege der Mathematik und des mathematischen Zeichnens, die schon früh eine hohe Vollendung erreichte, einstweilen fast alles andere in den Hintergrund, so daß sogar der falsche Schein aufkommen konnte, als werde das, was doch stets für Pestalozzi die große Hauptsache gewesen war, die sittliche Bildung, wirklich von ihm vernachlässigt und hintangesetzt. Doch müßte man nicht nur den ganzen früheren Pestalozzi, sondern auch die letzten Abschnitte der Hauptschrift selbst völlig übersehen oder nicht verstanden haben, um diesen Vorwurf irgend als begründet gelten lassen zu können.

Ganz den Grundsätzen der Hauptschrift entsprechen die in dieser bereits angekündigten, 1803 und 1804 erschienenen „Elementarbücher": das „Buch der Mütter" und die beiden „Anschauungslehren" der Maß- und Zahlverhältnisse. An ihrer Ausarbeitung waren die Mitarbeiter Pestalozzis stark beteiligt, doch rühren wenigstens die Einleitungen von Pestalozzi selbst her und ist auch das übrige wenigstens seinen damaligen Überzeugungen entsprechend. Nicht von ihm, sondern von Krüsi stammt der auffällig verfehlte Gedanke, die früheste Bildung der kindlichen Begriffe an das Studium des eigenen Körpers des Kindes zu knüpfen. Übrigens ist der Gehalt des „Buches der Mütter" in diesem Fehlgedanken keineswegs erschöpft; namentlich dürfen die (von Pestalozzi selbst herrührenden) vortrefflichen Ausführungen über die frühe Bildung der Sinne nicht übersehen werden.

Seit dem Erscheinen des bei allen sachlichen und formalen Mängeln hochbedeutenden und schon durch die Wärme und Persönlichkeit der Darstellung fesselnden Buches („Wie Gertrud etc.") wuchs der Ruf der Pestalozzischen Anstalt zusehends. Auf die allgemeine Würdigung Pestalozzis übten wohl den stärksten Einfluß der Bericht des Dekans Ith von Bern (1802, Neudruck 1902) und Anton Gruners „Briefe aus Burgdorf" (1804). Beide Männer, bis dahin eifrige Anhänger der herrschenden rationalistischen Pädagogik, waren höchst mißtrauisch nach Burgdorf gekommen, beide gingen als überzeugte Anhänger Pestalozzis und eifrige Fürsprecher seiner Sache. Gruner besonders hat die Formeln geprägt, in denen man den Unterschied der Lehrart Pestalozzis von der gemeinhin herrschenden auszudrücken liebte: er strebe intensive Bildung an, nicht bloß extensive, formale statt materialer; er gehe aus auf die Entwicklung der Denk- und Erkenntniskraft und lege nicht den Schwerpunkt in das zu erkennende Objekt. Auch darüber sind alle Urteilsfähigen in jener Zeit einig, daß unter Pestalozzis „Anschauung" etwas wie Kants „reine" Anschauung und nicht empirische Wahrnehmung zu verstehen sei, was Pestalozzi selbst wohl am schärfsten zum Ausdruck gebracht hat in der im Dez. 1802 für einige Pariser Freunde aufgesetzten Denkschrift „Wesen und Zweck der Methode".

Die Tage von Burgdorf näherten sich indessen ihrem Ende. Im Winter 1802/03 war Pestalozzi als Abgeordneter in Paris, um über die Verfassung Helvetiens mitzuberaten; aber bereits im März 1803 zerfiel die helvetische Republik; an die Stelle der Zentralregierung, die für Pestalozzi stets mit Wärme eingetreten war, trat wieder die alte Kantonalverfassung; und da Pestalozzis Anstalt auf Berner Gebiet lag, war er auf das Wohlwollen der dortigen Regierung nunmehr angewiesen. Sie wies ihm, da das Schloß Burgdorf anderweitig gebraucht wurde, statt dessen das Schloß Münchenbuchsee für seine Anstalt an, die im Jahre 1804 dorthin übersiedelte. Sie kam dadurch in nächste Nähe des von Fellenberg (s. d. Art.) in Hofwyl gegründeten, hochangesehenen Instituts. Fellenberg war von Pestalozzis Ideen ursprünglich ausgegangen und verfolgte in seiner Anstalt zum Teil ähnliche Ziele wie dieser; daher entstand in einigen der Mitarbeiter Pestalozzis (besonders Tobler und v. Muralt, der Pestalozzi in Paris kennen gelernt und sich mit Begeisterung ihm angeschlossen hatte) der Gedanke, durch eine äußere Vereinigung beider Anstalten, wobei der dafür ausgezeichnet begabte Fellenberg die Verwaltungssorgen ganz auf sich nehmen sollte, Pestalozzi von den beständig auf ihm lastenden wirtschaftlichen

Nöten des Instituts ein für allemal zu befreien, damit er sich ungestört seiner eigentlichen Aufgabe, der weiteren Erforschung der Methode und des erhebenden persönlichen Einflusses auf Lehrer und Zöglinge widmen könne. Es wurde darüber während Pestalozzis Abwesenheit ein vorläufiges Abkommen mit Fellenberg getroffen, welchem dann Pestalozzi nach seiner Rückkunft beitrat. Indessen fühlte er sich durch diese nicht ganz freiwillige Änderung einigermaßen bei Seite geschoben; Fellenbergs Einfluß auf seine Anstalt blieb in der Tat keineswegs auf die äußere Verwaltung beschränkt. So wurde Pestalozzi in Buchsee nicht warm; er verreiste viel und überließ bald Fellenberg alles. Auch seine alten Mitarbeiter vertrugen sich auf die Länge mit Fellenberg nicht und so konnte die Vereinigung nicht von Bestand sein. Nun war schon, als bekannt wurde, daß Pestalozzi Burgdorf werde räumen müssen, in verschiedenen Städten des Waadtlandes der Wunsch entstanden, die Anstalt dorthin zu ziehen; und da besonders in Iferten (Yverdon) die Behörden sich entgegenkommend zeigten, entschloß sich Pestalozzi dort eine Anstalt zunächst neben der alten, in Buchsee fortbestehenden zu errichten; begreiflich zogen dann seine Mitarbeiter, nachdem sie mit Fellenberg uneins geworden, es vor, sich mit Pestalozzi wieder zu vereinigen; so wurde 1805 die Anstalt in Münchenbuchsee aufgelöst und fortan blieb der alleinige Sitz der Pestalozzischen Anstalt in Iferten, wo das alte Schloß Karls des Kühnen ihm von der Stadt zur Verfügung gestellt wurde.

Pestalozzi stand jetzt auf der Höhe seines Ruhmes. In seiner Anstalt wurde eifrig und begeistert gearbeitet. In schönem Wetteifer spannte jeder seine Kräfte aufs höchste an. Unter den Mitarbeitern treten seit dieser Zeit die zwei Männer mehr und mehr hervor, die auf die weiteren Schicksale der Anstalt den größten — leider nicht dauernd heilsamen Einfluß üben sollten: Schmid und Niederer. Der Vorarlberger Joseph Schmid war 1801 mit 14 Jahren als Zögling in die Burgdorfer Anstalt eingetreten. Er bewies besondere Anlagen namentlich für die methodische Bearbeitung der Mathematik und wurde bereits nach zwei Jahren als Unterlehrer in diesem Fach beschäftigt. Johannes Niederer aus



Iferten (Yverdon).

Bretten im Kanton Appenzell (geboren 1779) hatte ernste theologische und philosophische Studien gemacht und bekleidete bereits seine zweite Pfarrstelle, als er 1800 durch seinen Freund Tobler mit Pestalozzi bekannt wurde; im Jahre 1803 trat er unter Verzicht auf sein Amt in das Institut ein. Ihm fiel hauptsächlich der theoretische Ausbau der „Methode“ und die schriftstellerische Vertretung der Anstalt als Aufgabe zu, während Schmid der besonderen Anwendung der Methode auf die Mathematik eine neue, geschicktere Form gab. Daß beide Männer hierbei sehr selbständig zu Werke gingen, war nur in der Ordnung; bedenklicher schon, daß ihre Arbeiten durch Pestalozzis Namen gedeckt wurden. Aber Niederer hat dann vielfach eigene Schriften Pestalozzis nicht bloß stilistisch überarbeitet, sondern mehr und mehr

auch inhaltlich von seinem Eignen hinzugetan und dadurch Pestalozzis Lehre mehr oder minder verschoben oder wenigstens verdunkelt, namentlich ihr eine eigentümliche philosophische Fassung gegeben, die Pestalozzis eigner Denk- und Ausdrucksweise fremd ist und später von ihm gänzlich verworfen wurde, eine Fassung, die überdies nicht mehr dem schlichten, rein methodischen Kritizismus Kants, sondern der absolutistischen Wendung entsprach, welche inzwischen Fichte und Schelling dem Kantischen „Idealismus" gegeben hatten. Es gilt dies noch nicht von den im einzigen erschienenen Heft des „Journals für Erziehung" (1807) unter dem Titel „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche" vereinigten Pestalozzischen Fragmenten, die, wie die Vergleichung mit den erhaltenen Manuskripten ergibt, zwar in der Disposition und hin und wieder im Stil, aber nicht im Inhalt von Niederer wesentlich geändert sind; wohl aber gilt das Gesagte von manchen in der „Wochenschrift für Menschenbildung" (1807—1811) durch Niederer unter Pestalozzis Namen herausgegebenen Schriften, neben denen übrigens manches sich auch dort findet, was echt Pestalozzisch oder wenigstens ganz in Pestalozzis Geiste ist.

Über den weiteren Ausbau der Methode in den einzelnen Unterrichtsfächern ist in meiner Biographie (Kap. 6, § 3—8) ausführlich berichtet worden, es kann hier nur darauf verwiesen werden. Am besten gelang die volle Durchführung in den mathematischen Fächern, im mathematischen Zeichnen, in der Heimatkunde und in der Gesanglehre; auch die Anwendung auf die Körperbildung ist hochbedeutend und schlägt in der Hauptsache die richtige Bahn ein. Dagegen blieb die Bearbeitung des Sprach-, Geschichts- und Religionsunterrichts eingestandenermaßen unbefriedigend. So Tiefes und Wertvolles Pestalozzi zum Verständnis der Menschheitsentwicklung nach wirtschaftlicher, politischer und ethisch-religiöser Seite beigetragen hat, eine ganz überzeugende Anwendung davon auf die Methode des Unterrichts in diesen Gebieten ist trotz unermüdlichen Bemühens weder ihm noch seinen Mitarbeitern geglückt; während, was in der Mathematik und in der Geographie geleistet wurde, die höchste Anerkennung auch so genialer, schöpferischer Forscher in diesen Gebieten wie Karl Ritter und Jakob Steiner fand, von denen der erste, obwohl aus der Schule der Philanthropinisten erwachsen, sich eng und mit tiefem Verständnis an Pestalozzi anschloß, der letztere direkt aus Pestalozzis Schule hervorging; beide bekennen, geradezu die entscheidende Anregung zu ihren großen Forschungen Pestalozzi und seinen Ideen zu verdanken. Auch viele andere, auf den höchsten Stufen wissenschaftlicher und humaner Bildung stehende Besucher der Anstalt empfingen mächtige und nachhaltige Eindrücke von dem, was sie dort sahen und erlebten, vor allem freilich von der großen und dabei rührenden Persönlichkeit ihres Leiters; so Clausewitz, Benzenberg, Mad. de Staël, Willemer etc.

Der Einfluß des Pestalozzianismus breitete sich mehr und mehr besonders nach Deutschland aus; er wurde heimisch in Frankfurt (durch Ritter, Mieg u. a.), in Wiesbaden (wo de Laspee eine Pestalozzische Anstalt gründete); namentlich aber konnte das tief erniedrigte Preußen, seit Fichte in den „Reden an die deutsche Nation" (1808) auf Pestalozzis einzige Bedeutung hingewiesen und die Königin Luise in schwerer Trübsal in Pestalozzis Schriften Trost gefunden hatte, in dem edlen Bestreben seiner inneren Erneuerung nur bei ihm Heil suchen. Die leitenden Minister Frh. v. Stein und W. v. Humboldt, wie deren Räte, Nicolovius, der schon seit einem Besuche in der Schweiz 1791 Pestalozzis begeisterter Verehrer und Freund war, und der tiefdenkende Süvern, alle waren einmütig für Pestalozzi erwärmt. So wurde seit 1809 eine Anzahl angehender Lehrer („Eleven") seitens der preußischen Regierung nach Iferten entsandt, um sich dort mit dem Geiste der Pestalozzischen Erziehungs- und Lehrart zu erfüllen und ihn dann in die Schulen Preußens zu verpflanzen; die tüchtigsten unter diesen, wie Kawerau, Henning und Dreist (die später vereint als Seminarlehrer in Bunzlau wirken durften) ebenso Ramsauer, Blochmann u. a. haben in jenen Jahren an den Arbeiten in Iferten tätig und nicht ohne Erfolg teilgenommen. Gleichzeitig wurde der eifrige Pestalozzianer August

Zeller nach Preußen (Königsberg) berufen, der freilich — wie Pestalozzi vorausgesehen hatte — die großen auf ihn gesetzten Hoffnungen nicht erfüllte, vielmehr durch törichtes Mechanisieren und dabei schroffes, allzu selbstbewußtes Auftreten die Sache Pestalozzis auch bei Besonneneren unverdienterweise verdächtig machte. Mehr entsprach dem wahren Geiste Pestalozzis das von Plamann in Berlin begründete Institut. Aus ihm gingen Männer wie Jahn, Friesen und Harnisch hervor, die übrigens, ebenso wie die meisten der in Iferten selbst ausgebildeten Männer, dem preußischen Pestalozzianismus eine freiere Wendung zu geben bemüht waren.

Noch einmal unternahm Pestalozzi das Ganze seiner Ideen und Hoffnungen zusammenzufassen in der 1809 zu Lenzburg gehaltenen großen Rede „Über die Idee der Elementarbildung". Es ist sehr zu bedauern, daß gerade diese hochbedeutende Schrift nur in Niederers Überarbeitung vorliegt. Doch heben sich dessen Zutaten meist schon durch den Stil ziemlich deutlich heraus (s. darüber m. Biogr., Anm. 89 zu Kap. VI).

Während so die innere Wirksamkeit Pestalozzis und seiner Ideen mächtig wuchs und sich fortwährend vertiefte, ging das Institut schweren äußeren Stürmen entgegen. Mißhelligkeiten in der Anstalt selbst wirkten latent schon seit den Anfängen in Iferten. Niederer und Schmid, beide in ihrer Art bedeutend, beide aber auch ihres Wertes sich sehr bewußt und gleich unfähig, sich der genialen Größe Pestalozzis selbstlos unterzuordnen, waren zugleich einander an Charakter und Gesinnungen so entgegengesetzt, daß sie auf die Länge nur zersetzend auf den in den höchsten Momenten so idealen Verein wirken konnten. Doch wurde der innere Zwist einstweilen noch zurückgedrängt durch äußere Fehden. Eine von Pestalozzi selbst veranlaßte Prüfung der Anstalt durch eine eidgenössische Kommission hatte ein nicht durchaus günstiges Ergebnis; besonders gegen Niederer enthielt der von der Kommission erstattete Bericht einige scharfe Spitzen. Eine Flut von Streitschriften hin- und herüber entstand daraus; übrigens ging das Institut aus dieser durch mehrere Jahre fortgesetzten Fehde, wenn auch nicht als Sieger, doch unbesiegt hervor; Urteilsfähige wenigstens ließen sich dadurch in ihrer Schätzung Pestalozzis und seines Wirkens nicht beirren.

Verderblicher wirkte der nun erst voll zum Ausbruch kommende innere Krieg. Zunächst arbeitete Schmid offenkundig gegen Niederer, und da es ihm nicht gelang, diesen auf die Seite zu drängen, sah er selbst sich (1810) zum Abgang genötigt und zog nun in einer törichten Schrift gegen Erziehungsinstitute überhaupt und das Ifertner insbesondere zu Felde. Niederer hatte nun zwar freie Bahn; aber der ökonomischen Schwierigkeiten, die um diese Zeit durch die Kriegswirren und sonstige Umstände sich steigerten, vermochte er so wenig wie Pestalozzi selbst Herr zu werden. So kam es 1815 zur Zurückberufung Schmids. Dieser wußte die äußere Ordnung herzustellen und für einige Zeit schien Eintracht und treues Zusammenarbeiten wiedergekehrt.

Inzwischen gab es mancherlei Ungemach; so hatte Pestalozzi im Jahre 1812 eine ernste Krankheit durchzumachen, die ihm ein Stoß mit einer Nadel durchs Ohr in das Innere des Kopfes zugezogen hatte, von der er indessen vollständig genas. Auch von den Weltereignissen blieb Iferten nicht ganz unberührt. Beim Durchzug der verbündeten Heere 1814 hatte Pestalozzi eine merkwürdige Begegnung mit dem Kaiser von Rußland und in demselben Jahre traf er mit dem Könige von Preußen, der sein wiedergewonnenes Fürstentum Neuenburg besuchte, zusammen, wobei es leider zu keiner wirklichen Aussprache sei es mit dem Könige oder mit dem auch anwesenden Staatsrat Süvern kam. Die Schrift vom Jahre 1815 „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes" gehört trotz einiger Weitschweifigkeit, die der Schreibart des alternden Pestalozzi überhaupt eigen ist, sachlich zu seinen bedeutendsten Arbeiten, z. B. verdiente die große Zeichnung Napoleons allgemeiner bekannt zu sein. Erwähnt seien an dieser Stelle auch die „Reden an mein Haus", merkwürdige Zeugnisse der persönlichen Eigenart des Mannes, rückhalt-

lose, oft erschütternde Bekenntnisse. An Gedankengehalt ragt unter ihnen weit hervor die tiefe Neujahrsrede des Jahres 1811 über die Unsterblichkeit. Sehr ergriff ihn der Tod seiner Gattin am 16. Dezember 1815, die unter allen wechselvollen Schicksalen in unveränderter Treue und festem Glauben ihm zur Seite geblieben war.

Von da begann es um ihn zu nachten. Schon im Jahre 1816 brach der Zwist zwischen Niederer und Schmid in voller Heftigkeit los. Nach wiederholten Beschwichtigungsversuchen erklärte Niederer bei der Konfirmationsfeier Pfingsten 1817 feierlich und öffentlich seinen Austritt. Die Schuld lag nicht an einem allein. Niederers Benehmen gegen Pestalozzi zeigt schon lange vor dem Bruch, und dann mehr und mehr, ein Maß von Selbstüberhebung, Rechthaberei und fühlloser Härte, ja von triumphierendem Hochmut gegen den Mann, dem er doch nicht viel weniger als alles verdankte, was er war und bedeutete, daß Pestalozzi wohl mehr als ein Mensch hätte sein müssen, wenn er nicht von ihm, dessen Fähigkeiten er fort und fort sehr hoch einschätzte, sein Herz endlich ganz abgewandt hätte. Daß er sich nun Schmid ganz in die Arme warf, der ein enger und ziemlich skrupelloser Egoist war und in der Niedrigkeit seiner Gesichtspunkte neben dem hochfahrenden, aber in seiner Weise auch hochgesinnten Niederer sicher eine schlechte Figur macht, ist zu bedauern, aber daraus schließlich begreiflich, daß er einer Stütze endlich bedurfte und diese naturgemäß da suchte, wo er wenigstens treue Anhänglichkeit und festen Halt zu finden glaubte. Aus dem unbesieglichen Bedürfnis, doch einem in seiner Umgebung zu glauben, machte er sich fast wie mit Willen blind gegen Schmids Fehler, die für andere freilich sehr sichtbar waren. Und so nahm er in dem immer wütenderen Kriege zwischen beiden Männern, gewiß nicht nach unbefangener Prüfung, sondern aus dem instinktiven Zug, der ihn von Niederer weg und eben darum Schmid in die Arme trieb, für diesen unbedingt Partei, womit er dann notwendig gegen Niederer ungerecht wurde.

An den Austritt Niederers knüpfte sich ein elender Rechtsstreit um das Mein und Dein, der nur zu immer weitergehender gegenseitiger Verbitterung führen konnte und so noch die letzten Lebensjahre des schwer Geprüften trüben mußte. Längst hätte sein Alter ihm das Recht gegeben, sich Ruhe zu gönnen. Aber er meinte, ohne sein Werk nicht leben zu können. Zwar mußte er wohl empfinden, daß seine Anstalt schon lange nicht mehr das war, was sie nach seiner Absicht hatte sein sollen. So kam er noch einmal auf den alten Traum einer Armenanstalt zurück. Er bestimmte für eine solche in der Geburtstagsrede 1818 den Ertrag, den er sich von der Subskription auf seine Sämtlichen Werke versprach, deren Verlag Cotta in Stuttgart übernahm. Die Herausgabe der Werke wurde durch Schmid leider unglaublich nachlässig besorgt; nicht nur fehlen wichtige ältere Schriften, sondern es sind solche, die gar nicht von Pestalozzi, sondern von seinen Mitarbeitern herrühren, ohne Unterscheidung aufgenommen; seine eigenen Arbeiten aber hat Pestalozzi selbst aus der trüben Stimmung dieser Zeit und unter Schmids Einfluß durch Änderungen und Zusätze oft geradezu entstellt; er scheint darin manchmal gänzlich preiszugeben, was er früher selbst als sein Bestes angesehen und gegen äußere Angreifer eifrig verfochten hatte. Unter solchen Umständen war es kein Wunder, daß auch der von der Subskription erhoffte Ertrag keineswegs einkam.

Die Armenanstalt konnte zwar im Herbst 1818 zu Clindy, wenige Minuten von Iferten, eröffnet werden; aber bereits im folgenden Jahr wurde sie mit der Hauptanstalt vereinigt, die dadurch einen zwiespältigen Charakter erhielt. Die vereinigte Anstalt hielt sich unter wachsenden Schwierigkeiten noch bis 1825, wo sie ein unrühmliches Ende nahm, indem Schmid wegen schweren sittlichen Verdachtes des Landes verwiesen wurde. Pestalozzi zog sich, ein Schwerverletzter, zu seinem Enkel auf den Neuhof zurück; der Abschied von seinem Werk kam ihn wie Selbstmord an.

Inzwischen arbeitete er noch immer mit fast verzweifelter Anstrengung. Noch gelang ihm die Neuherausgabe des Romans „Lienhard und Gertrud (als Bd. 1—4



Pestalozzidenkmal in Zürich.

der sämtlichen Werke, 1818—1820), die im 3. und 4. Teil fast ein neues Werk darstellt, an dichterischer Kraft zwar gegen die erste Fassung merklich zurückstehend, aber um so reicher an pädagogisch wertvollem Gehalt. Ein ganz neuer 5. und 6. Teil sollten folgen; der fünfte ist noch fast fertig geworden, aber später in Verlust gekommen. Noch mehrere neue Schriften brachte die Cotta-Ausgabe, darunter als wichtigste den „Schwanengesang" (Bd. 13, 1826). Noch einmal entwickelt hier Pestalozzi seine Grundtheorie in freilich teilweise veränderter und nicht verbesserter Gestalt (s. darüber m. Biogr., Kap. VII, § 19). Die zweite Hälfte der Schrift enthält eine interessante und wichtige Skizze seines Lebensganges, die zwar in den tatsächlichen Angaben einer genauen historischen Kritik nicht überall standhält, aber gleichwohl ein innerlich wahres Gesamtbild seiner Person und seines Strebens gibt. Natürlich konnte er die Streitigkeiten der letzten Zeit nicht ganz mit Stillschweigen übergehen; der Verleger aber verweigerte die Aufnahme des darauf bezüglichen Teiles der Schrift in die Sammlung der Werke; daher ließ Pestalozzi diesen Teil als gesonderte Schrift unter dem Titel „Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten" in Leipzig 1826 erscheinen. Die Empfindung des Verlegers der „Werke" war ganz begründet: das Erscheinen dieser Schrift konnten auch die besten Freunde Pestalozzis und seiner Sache nur bedauern. In blinder Überschätzung Schmids wird hier Pestalozzi nicht nur ungerecht gegen Niederer, sondern scheint oft sein eigenes Lebenswerk gänzlich preiszugeben. Er hat das, nachdem der treue Mieg es ihm ernstlich vorgehalten hatte, auch selber eingesehen und bekannt. Alles begreift sich aus der umdüsterten Stimmung, in der der gänzliche Zusammenbruch seiner heiß geliebten Unternehmung ihn zurückgelassen hatte — und aus einem an Suggestion grenzenden Einfluß, den Schmid auf den gebrochenen Greis mehr und mehr erlangt hatte. Doch darf man sagen, daß der Quell der Liebe in ihm nie versiegt ist; stets nimmt er die Hauptlast der Schuld auf sich und ist zur Versöhnung auch mit dem bittersten Gegner bereit.



Pestalozzidenkmal in Iferten (Yverdon).

Dagegen glaubte nun Niederer, gegen den die Schrift allerdings ungerechte und damals bereits zur Genüge widerlegte Anschuldigungen wiederholte, sich auch alles gegen ihn erlauben zu dürfen. Es war sein gutes Recht, die tatsächlichen Irrtümer, die in der Schrift enthalten waren, durch Vorlegung der Dokumente zu berichtigen. Aber für ihn war der, der ihn angriff, ein Verworfener, ein Lügner zugleich und ein Wahnsinniger, wobei er nicht einmal den offenen Widerspruch dieser beiden Urteile unter sich empfand. Und er scheute sich nicht, dies in einer giftigen Schmähschrift („Beitrag zur Biographie Pestalozzis und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift: Meine Lebensschicksale“, St. Gallen 1826) zwar nicht selbst auszusprechen, aber, was im Grunde nur schlimmer war, durch einen anderen, E. Biber, einen jungen Autor, der für Pestalozzi nichts empfand und von ihm nichts verstand, in aller Härte aussprechen zu lassen.



Grabstätte und Denkmal Pestalozzis in Birr (Schweiz).

Es war kein Heldenstück, dem gebrochen am Boden Liegenden auf solche Art den Rest zu geben. Aber für ihn war es Erlösung. Daß die Gemütserschütterung über Bibers Schrift ihn aufs letzte Krankenlager warf, daß kein sonstiges Leiden, welches damals tödlich hätte sein müssen, vorlag, ist selbst ärztlich bezeugt. Indessen fand sein Gemüt noch den Frieden wieder; er verzieh allen. Seine letzte Willenserklärung schließt mit den Worten: „Möge meine Asche die grenzenlose Leidenschaftlichkeit meiner Feinde zum Schweigen bringen und mein letzter Ruf sie bewegen, zu tun, was rechtens ist, und mit Ruhe, Würde und Anstand, wie es Männern geziemt! Möge der Friede, zu dem ich eingehe, auch meine Feinde zum Frieden führen! Auf jeden Fall verzeihe ich ihnen; meine Freunde segne ich und hoffe, daß sie in Liebe des Vollendeten gedenken und seine Lebenszwecke auch nach seinem Tode noch nach ihren besten Kräften fördern werden.“

Er schied am 17. Februar 1827 gegen 7 Uhr abends, nicht in Neuhof, sondern im nahen Städtchen Brugg, wohin man ihn der ärztlichen Behandlung wegen zwei Tage vorher gebracht hatte. Das Antlitz des Entschlafenen zeigte (nach Nabholz) den Ausdruck „eines aus einem tiefen Schlaf Erwachenden, der mit sanftem Lächeln den Mund öffnen will, um seinen Kindern einen angenehmen Traum zu erzählen. Nie sah ich ihn im Leben mit einer so heiteren, kindlich fröhlichen Miene.“ Am 19. Februar wurde er seinem Wunsche gemäß auf dem Friedhof zu Birr bestattet. Sein Grab schmückte viele Jahre ein herrlicher Rosenbusch, den die Seinen ihm gepflanzt hatten, sonst kein Denkmal; zur Säkularfeier seines Geburtstags 1846 aber grub man den Sarg aus und übertrug ihn in ein anderes Grab an der Giebelseite des neuen Schulhauses; in deren Mitte wurde eine Nische mit seinem Brustbild und einer Inschrift angebracht, die sein Wesen treffend mit den Worten bezeichnet:

auf seinem grab wird eine Roß blühen – die
augen weinen machen wird – die seine
Leiden lang-jahren trocken geblieb.

auf seinem grab wird eine Roß blühen, deren
anblick augen weinen macht wird – die
bey seinen Leiden trocken geblieben –

Faksimile-Wiedergabe von Pestalozzis Grabschrift auf sich selbst.
Das Original dieser Grabschrift Pestalozzis auf sich selbst befindet sich als Geschenk von Pestalozzis Urenkel in den Sammlungen des Pestalozzi-Stübchens in Zürich.

RETTER DER ARMEN AUF NEUHOF,
PREDIGER DES VOLKES
IN LIENHARD UND GERTRUD,
ZU STANZ VATER DER WAISEN,
ZU BURGDORF UND MÜNCHENBUCHSEE
GRÜNDER DER NEUEN VOLKSSCHULE.
ZU IFFERTEN ERZIEHER
DER MENSCHHEIT.
MENSCH, CHRIST, BÜRGER.
ALLES FÜR ANDERE,
FÜR SICH NICHTS!
SEGEN SEINEM NAMEN!

Literatur: Nur die allerwichtigsten der zahlreichen Schriften Pestalozzis sind im obigen genannt, auch die erste, freilich fast unbrauchbare Gesamtausgabe der Werke (Stuttgart u. Tübingen, Cotta, 1819—1826) schon erwähnt worden. Besser ist die Ausgabe von Seyffarth L. W., Brandenburg 1869—1873, in 18 Bdn., am vollständigsten die letzte, ebenfalls durch Seyffarth besorgte, Liegnitz 1899—1902 in 12 Bdn. Zur Biographie liefert reiches Material: Morf H., Zur Biographie Pestalozzis. 3 Bde. Winterthur 1868—1889. — Pestalozziblätter, herg. v. d. Kommission für das Pestalozzistübchen (O. Hunziker), Zürich 1866 ff. (27 Bde. abgeschlossen, erscheint weiter). — Pestalozzistudien, herg. von Seyffarth. Liegnitz 1897—1903, 8 Bde. — Israel A., Pestalozzi-Bibliographie (in den Monum. Germ. Paedag.), Berlin 1903—1904, 3 Bde. — Die fast unübersehbar sonstige Literatur findet man in diesen Werken, besonders dem letzten, angeführt. Eine brauchbare Auswahl der wichtigsten Schriften Pestalozzis mit ziemlich ausführlicher Biographie gibt Fr. Mann in 4 Bdn. (in der Bibl. pädag. Klassiker), Langensalza, Beyer, 5. Aufl., 1897 ff. Eine neue Biographie (in 1 Bde.) und Auswahl der Schriften (in 2 Bdn.) habe ich (in Greßlers „Klassiker der Pädagogik", Bd. 23—25. Langensalza, Greßler, 1905) herausgegeben, auf die für alles Weitere verwiesen sei.

Marburg a. d. Lahn. *Paul Natorp.*

Pflanzenschutz s. d. Art. Tierschutz.

Pflege s. d. Art. Körperpflege d. Schüler, Abhärtung, physische Erziehung.

Phantasie. Unter Phantasie versteht man die psychische Disposition, die uns befähigt, Einbildungs- oder Phantasievorstellungen zu erleben. Phantasievorstellungen aber sind dadurch charakterisiert, daß darin aus wahrgenommenen Elementen neue Gebilde hergestellt werden, die in dieser Kombination nicht Gegenstand einer früheren Wahrnehmung waren. Phantasievorstellungen sind somit immer das Produkt der Spontaneität, das ist der Eigentätigkeit unserer Seele, die den ihr zugeführten Stoff bearbeitet und gestaltet.

Angeregt wird diese Tätigkeit durch verschiedene Ursachen. Zunächst zeigen unsere Erinnerungsbilder wahrgenommener Objekte meist starke Lücken. Wir können nur selten alle Einzelheiten z. B. einer gesehenen Fassade eines Gebäudes angeben. Trotzdem erscheint das Erinnerungsbild nicht unterbrochen, sondern als ein Ganzes. Wir ergänzen unwillkürlich die Lücken und füllen sie aus mit Wahrnehmungselementen, die uns aus früheren Erfahrungen zur Verfügung stehen. Daß uns solche Elemente zur Verfügung stehen, das kommt daher, weil wir infolge der Aufmerksamkeit, die wir den Objekten unserer Umgebung zuzuwenden wiederholt veranlaßt wurden, eine Zerlegung derselben in Elemente vorgenommen haben (vgl. Jerusalem, Psychologie, 4. Aufl., S. 85 f.).

Eine andere Veranlassung, die Phantasie zu betätigen, ergibt sich aus dem Bedürfnisse, die künftige Gestaltung der Ereignisse zu erraten. Wenn wir den Himmel mit Wolken bedeckt sehen, so vermuten wir infolge früherer Erfahrungen den Eintritt eines Regens und stellen uns diesen dann mit der Phantasie vor.

In beiden Fällen wirkt die Phantasie meist unwillkürlich und ergänzt Teilwahrnehmungen zu vollständigen Gebilden. Wir lernen nun allmählich diese Fähigkeit zweckbewußt anwenden und verwerten sie zu unseren Zwecken. Dabei machen sich jedoch starke und individuelle Unterschiede bemerkbar. Der eine bringt es leicht zu lebhaften Bildern, die ihn stark beschäftigen und oft so in Anspruch nehmen, daß es ihm schwer wird, einem komplizierten Gedankengang zu folgen. Bei einem anderen bleiben die Vorstellungen blaß und wollen sich nicht zu innerer lebendiger Anschauung ausgestalten. Für den Lehrer erwächst daraus die schwere Aufgabe, die Phantasie bei dem einen zu zügeln, bei dem anderen anzuregen.

Die Phantasie ist eine für die Entwicklung des Seelenlebens überaus wichtige Disposition. Jeden Tag kommen wir in die Lage, uns aus Erzählungen anderer, aus Zeitungsnotizen Bilder von Vorgängen zu machen, die wir nicht wahrgenommen haben, und dazu brauchen wir Phantasie. In der Wissenschaft eilt die Phantasie gar oft der Denkarbeit voraus. Dem Forscher zeigt sich das gesuchte Gesetz, die vorschwebende Erfindung zuerst in der Phantasie und erst, wenn er es da lebendig geschaut, geht er daran, zu beweisen oder zu konstruieren. Das weiteste Gebiet findet die Phantasie aber in der Kunst, in der bildenden sowohl wie in der Dichtkunst. Goethe hat sie in der Ode „Meine Göttin" aufs höchste gepriesen und zugleich vortrefflich charakterisiert. Die Phantasievorstellungen haben etwas Freies, Ungebundenes, Ungezügeltes an sich: „Ihr hat er (Juppiter) alle Launen, die er sonst nur allein sich vorbehält, zugestanden und hat seine Freude an der Törin." Die Phantasietätigkeit ist ferner meist von lebhaften Gefühlen begleitet und ist, wie alle Betätigung unserer inneren Kräfte, an sich lustvoll (vgl. den Artikel Gefühl). Wer hätte noch nie an Luftschlössern Freude gehabt! Das freie Spiel der Phantasie, das uns gelegentlich unterhält und ohne weiteren Zweck vor sich geht, kann aber auch geschult und geregelt werden. Die Phantasietätigkeit kann auch von einer beherrschenden Idee derart beeinflußt werden, daß ihre Gebilde nicht form- und regellos, sondern in sich geschlossen erscheinen. Dies ist bei großen Künstlern der Fall, deren Schöpfungen volle Lebenswahrheit erlangen. So vergißt man beim Lesen von Dantes Beschreibung der Hölle oft ganz, daß man es mit Phantasiegebilden zu tun hat. Viele Dichtergestalten erscheinen uns als durchaus wirkliche lebendige Menschen. Ähnlich wird in der wissenschaftlichen Forschung die Phantasie vom Verstande derart gelenkt, daß nur der Wirklichkeit entsprechende Bilder entstehen.

Die Aufgabe des Erziehers und Lehrers ist es hauptsächlich, mit der Anregung der Phantasie seiner Schüler zugleich eine solche Regelung zu verbinden. Das geschieht dadurch, daß man die Richtung bezeichnet, in der sich die Phantasie bewegen soll, daß man dazu anleitet, das lebhaft Vorgestellte auf seine Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit zu prüfen. Gelegenheit dazu ergibt sich z. B. beim Anschauungsunterricht, wo man nach dem Zweck, der Verwendung der gezeigten Objekte fragt, beim Physikunterricht, wenn man ein Experiment vorführt und in der Mitte des Vorganges die Frage an die Klasse richtet, was wohl jetzt geschehen dürfte, am meisten aber beim deutschen Aufsatze. Hier läßt sich für die Anregung sowie für die Schulung der Phantasie viel tun. Geschichte und Literatur liefern zahlreiche Stoffe zur Entwerfung von Bildern, bei deren Konstruktion die Phantasie angeregt und zugleich reguliert wird. Auch für die Willensbildung ist die Anregung der Phantasie von Bedeutung. Man gewöhne die Zöglinge daran, sich die Folgen ihrer Handlungen lebhaft vorzustellen; man schafft dadurch neue und starke Motive. Vortreffliche Winke gibt in dieser Richtung J. Payot, L'Education de la volonté, dtsch. u. d. T. „Die Erziehung des Willens", 2. Aufl. 1903.

Literatur: Dilthey, Die Einbildungskraft des Dichters, 1887, in dem Sammelband: Philosophische Aufsätze zum 50jährigen Doktorjubiläum Eduard Zellers. — Oelzelt-Newin, Über Phantasievorstellungen, 1889. — Ribot, Essai sur l'imagination creatrice, 2. Aufl. 1905. — Wundt, Völkerpsychologie II, 1. Teil, S. 1 ff.

Wien. *W. Jerusalem.*

Philanthropinismus. Philanthropinum, das ist Stätte der Menschenfreundlichkeit, nannte Basedow (s. d.) die von ihm 1774 in Dessau errichtete, von Salis und Bahrdt in Marschlins (Graubündten), von Campe in Trittow bei Hamburg, von Salzmann in Schnepfenthal und von anderen anderwärts nachgebildete Erziehungsanstalt, um auszudrücken, daß er daselbst eine milde Zucht und eine erleichternde Lehrmethode anzuwenden gedenke. Die Bezeichnung der damit eingeschlagenen Richtung als Philanthropinismus kam erst in den Debatten über dieselbe auf und wurde durch F. J. Niethammers heftige Streitschrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit", Jena 1808, allgemeiner gangbar. In den Rahmen der

Geschichte der Erziehungslehre ist jene Richtung als Aufklärungspädagogik einzurücken. Diese drei Bezeichnungen enthalten zugleich einen Fingerzeig zu ihrer Bewertung: 1. Die Bestrebungen zur Milderung der Zucht und Erleichterung der Lernarbeit haben nach Abstreifung mancher Einseitigkeiten eine schätzbare Nachwirkung gehabt. 2. Das Ankämpfen gegen die Alleinherrschaft des Humanismus, also der altklassischen Bildungsmittel beruht zwar auf einer kurzsichtigen Unterschätzung der letzteren, aber arbeitete der Einrichtung von Schulen für eine höhere, nicht-gelehrte Bildung vor und kam darin einem sozialen Bedürfnisse der Zeit entgegen. 3. Dagegen wirkte der Anschluß der Philanthropinisten an die falschen religiösen und philosophischen Anschauungen, welche zu jener Zeit von England und Frankreich in Deutschland eindrangen und nachmals mit Recht als Aufklärerei oder, wie der Historiker Heinrich Leo sie nannte: Aufkläricht, verworfen wurden, irreführend und schädlich, indem sie den radikalen Richtungen bis in unsere Zeit einen Stützpunkt gewährten.

1. Die Philanthropinisten gingen auf Entlastung der Jugend von dem Drucke einer oft allzuharten Schulzucht, von der Einengung derselben durch die zopfige Mode, von den Härten einer trockenen Lernarbeit aus. Sie haben sich Verdienst erworben, wenn sie dem freundlichen Zuspruche den Vorrang vor dem Stocke gaben, Leibesübungen, Spiele, Schulreisen einführten, auf Verkehr mit der Natur, auf Veranschaulichung des Unterrichts, Abwechslung in der Arbeit Bedacht nahmen. Von ihnen stammen die Anfänge unseres Schulturnens, Anschauungsunterrichts, Zeichenunterrichts, unserer Heimatskunde. Auch unsere Übungsbücher für den Sprachunterricht sind durch ihre Bestrebungen vorbereitet; Friedrich Jacobs, der seinen Sprachbüchern das Prinzip zu Grunde legt, die Regeln alsbald nach ihrem Einlernen durch Einarbeitung in den Kreis ihrer Anwendung einzuüben, dankt jenen Schulmännern Anregungen.

Leider aber ließ sie ihre Neuerungssucht das rechte Maß allenthalben überschreiten: Die Zucht verlor bei ihrer zu weit getriebenen Philanthropie (eigentlich Philopädie) vielfach den sittlichen Ernst und den Nachdruck; der geistreiche A. G. Kästner geißelte ihren Verkehr mit der Jugend nicht mit Unrecht in seinem Epigramm „Pädagogie“:

Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan:
Jetzt kauern zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein.

Ebenso schädigten die Versuche, das Lernen zu erleichtern, vielfach den Ernst der Aufgabe und den Bildungsgehalt der Lehrstoffe; die Unternehmung, das Latein durch Bildererklärung und Parlieren zu lehren, fand gerechten Tadel. Das Streben, dem Unterrichte breite Berührung mit dem Leben und reiche Abwechslung zu geben, führte zu den buntscheckig-enzyklopädischen Haufen von zusammenhangslosem Stoffe, wie wir das in Basedows „Elementarwerk“, in dem Bilderwerke wie in dessen Begleitschriften (zuerst 1774) und ebenso in dem Lehrplane des Philanthropins antreffen. Zu welchem Wirrwarr im Lehrplane das Anstreben einer des höheren Richtmaßes entbehrenden enzyklopädischen Bildung führte, lehrt eine Bemerkung Trapps, der ja Anhänger Basedows war, in einem 1778 niedergeschriebenen Promemoria betreffs des Philanthropins: „Wenn folgende Sprachen- und Wissenschaften 1. Lateinisch, 2. Griechisch, 3. Französisch, 4. Englisch, 5. Deutsch, 6. Alte Geschichte, 7. Neue Geschichte, 8. Alte Geographie, 9. Neue Geographie, 10. Chronologie, 11. Antiquitäten, 12. Statistik, 13. Mythologie, 14. Numismatik, 15. Heraldik, 16. Mathematik, 17. Physik, 18. Naturgeschichte, 19. Algebra, 20. Baukunst, 21. Zeichenkunst, 22. Chymie, 23. Anatomie, 24. Logik, 25. Moral, 26. Rechnen, 27. Schreiben, 28. Deutsche Orthographie, 29. Französische Orthographie, 30. Deutscher Stil, 31. Französischer Stil, 32. Lateinischer Stil, 33. Buchhalten, 34. Kaufmännische Geographie, 35. Sternkunde — wenn alles dieses im Institut einzeln in besonderen Stunden gelehrt werden soll, so gestehe ich, daß ich mich durch dieses Chaos nicht durchzufinden weiß. Tanzen, Reiten, Hobeln, Drechseln, Musik und Spazieren hab ich noch nicht einmal gerechnet.“ *) So war es viel trübes

*) Aus Th. Fritzsch, „E. Chr. Trapp“. Dresden 1906, S. 25, 26.

Gestein, was die Philanthropinisten zu Tage förderten, und auch das metallhaltige bedurfte umsichtiger Bearbeitung, um das Erz von den Schlacken zu befreien.

2. Das Ankämpfen der Neuerer gegen den Humanismus ist veranlaßt durch ihre Bestrebungen, eine Schulgattung herzustellen, welche Bildung, aber nicht gelehrte Vorbildung geben sollte. In diesem Betracht ist die 1747 von Hecker in Berlin gegründete Realschule der Vorläufer ihrer Anstalten und können sie sich auf die Forderung einsichtiger Schulmänner betreffend Schulen für Knaben, „welche unlateinisch bleiben wollen,“ *) berufen. Die lärmenden Aufrufe, welche die Philanthropinisten erließen, sind die Geburtswehen der nicht-gelehrten Bildungsschulen, welche jene Zeit zu missen hatte; es ist unleugbar ein soziales Bedürfnis, dem ihre Unternehmungen entgegenkamen. Aber auch hier zeigt sich, wie sie über das Ziel hinausschießen. Der neue Schultypus sollte nach ihrer Meinung nicht neben den alten treten, sondern diesen ablösen; nicht eine Ergänzung des Gymnasiums, sondern eine Entleerung desselben von seinen überlieferten Bildungsstoffen war es, was sie anstrebten. Von dem Bildungswerte der Sprachen und des Altertums hatten sie keine Vorstellung und vertraten ihre Meinung in einer Form, die das scharfe Wort des Philologen Friedr. Aug. Wolf rechtfertigt, von der „Masse ungezogener Schriftsteller über die Erziehung und von ungelehrten über die Kunst und beste Art zu lehren.“ (Wolf, Consilia scholastica, § 27 Note).

Doch hatten die Angriffe der Neuerer wieder das Gute, daß man sich von dem Werte des Sprach- und Altertumsstudiums Rechenschaft gab. Gegenüber der Meinung, daß die Sprachen nur leere Zeichen der Dinge enthielten, entwickelte F. A. Wolf in einer klassischen Stelle seiner „Darstellung der Altertumswissenschaft“, daß die Sprachen vielmehr die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes sind, und daß wir durch die Betrachtung des Gepräges der Wörter in die Intellektualwelt eingeführt werden. Gegenüber den Redereien, daß wir dem Altertum längst entwachsen seien, betonte er in derselben Schrift, daß es vielmehr „eine geschlossene Welt für sich sei, die jede Gattung von Betrachtungen auf eigene Weise berührt und anderen anderes bietet, ihre Anlagen zu erziehen und die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und im Gleichgewichte zu bilden.“ Der Einspruch der Gelehrten wurde verstärkt durch den der Dichter; so durch Goethes Ausspruch in seiner Schrift über Winckelmann, daß uns das Altertum „mit fremder Stimme in ein höheres Leben rufe“. Schillers Distichon von den toten Sprachen drückt einen in den Verteidigungsschriften der Humanisten mehrfach wiederkehrenden Gedanken in schlagendster Form aus:

„Tote Sprachen, so nennt ihr die Sprache der Griechen und Römer. Aber aus ihnen entstammt, was in den eurigen lebt.“

Man kann sagen, daß die Angriffe der Philanthropinisten einen ganzen Zweig der Erziehungsliteratur: Die Gymnasialpädagogik, hervorgetrieben haben, deren Erstlinge Wolfs Consilia scholastica und Friedr. Niethammers oben erwähntes Buch sind.

3. Was die Verkehrtheiten und Mißgriffe der Philanthropinisten verursachte, war die Enge ihres Gesichtskreises und der Mangel an Pietät, welche beiden Fehler sie mit den Aufklärungsbestrebungen teilten. So wenig Verständnis sie für das Altertum hatten, so armselig sind ihre Vorstellungen vom Christentum. Sie vermeinten, dasselbe hätte, nachdem die Menschen mündig geworden und dem positiven Glauben entwachsen seien, einer Natur- oder Vernunftreligion Platz zu machen, in der alle Unterschiede der Konfessionen und Religionen verschwinden sollten. Basedow legte Gewicht darauf, daß an seinem Religionsunterricht auch Mohammedaner teilnehmen könnten. Wie den Aufklärern überhaupt ging ihnen das historische Verständnis für die Bildungsarbeit ab; ihre Neuerungssucht wurde gegenüber den altehrwürdigen Grundlagen unserer Kultur und Gesittung zur Pietätslosigkeit; hier zeigten sich die Folgen, daß sie einen zerstörenden Geist

*) Den Ausdruck brauchte der Rektor Schöttgen in Dresden in seinem 1742 geschriebenen „Unvorgreiflichen Vorschlag wegen einer besondern Klasse in öffentlichen Stadtschulen“, bei Biedermann, Acta scholastica II, S. 221.

wie Rousseau zu ihrem Führer wählten, mochten sie auch dessen Radikalismus in mancher Hinsicht mäßigen. Wenn aber Rousseau seine Paradoxien wenigstens mit rhetorischer Kraft und in poetischer Einkleidung vorzutragen wußte, sind seine deutschen Verehrer völlig poesielos und wird ihre Rhetorik bombastisches Gerede, worin besonders Basedow stark war. Die nüchterne Prosa der Campeschen Jugendschriften verdrängte Besseres, was sich aus älterer Zeit erhalten hatte (s. d. Art. Campe). Wenn in Norddeutschland, der Domäne der Philanthropinisten, die Volkspoesie früher als anderwärts erlosch, so tragen jene Männer den Hauptteil der Schuld; sie setzten sich vor, den Aberglauben zu bekämpfen, aber der Erfolg war, daß sie Glaube, Tradition, Herkommen überhaupt erschütterten. Gegen die Aufklärung erhoben gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Romantiker ihre Stimme und sie haben auch den Philanthropinismus gegeißelt, so Tieck in seinem Phantasus.

Der Philosoph A. Trendelenburg charakterisiert die Aufklärungspädagogik mit folgenden Sätzen: „Mit Wahrem war Falsches gemischt, und das Wahre, das gegen den Mechanismus des alten Unterrichts ging, war so blendend ausgeführt, daß man vor dem Schein, den es warf, das Falsche im Grunde des Wesens nicht sah. Aber es konnte nicht fehlen, daß das Flache und Falsche eine taube Saat erzeugte. Es war unmöglich, daß eine gute Erziehung, welche immer die Stille sucht, vor den Augen Europas konnte getrieben werden. Es war verkannt, daß weder Verstandesbildung anders erworben wird als durch Arbeit an gediegenem Stoffe, noch Wille und Gesinnung je aus bloßer Verstandesbildung herstammen. Es war undenkbar, daß es ohne Mathematik und ohne Klassiker eine ernste Bildung solle geben können. Es war unsinnig zu glauben, daß die „natürliche Religion", ein Abhub des Verstandes, das Gemüt des Kindes solle ergreifen oder gar die tiefen Anschauungen des geschichtlichen Christentums solle ersetzen können „(Friedrich d. Gr. und sein Staatsminister Zedlitz, Kleine Schriften. Lpzg. 1871 I., S. 147).

Den Schaden, welchen das Wuchern der „tauben Saat" für die folgende Zeit mit sich gebracht, schildert Friedrich Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" 2. Aufl. Lpzg. 1897 II. S. 455 u. 456 mit den Worten: „Die Aufklärung hatte im 18. Jahrhundert die höheren Stände durchdrungen, im 19. ergriff sie . . . . immer weitere Kreise der Bevölkerung, sie drang schon beinahe bis zu den Massen durch. Es ist wohl kein Zweifel, daß auch allerlei unerfreuliche Veränderungen im Volksleben sie begleiteten. Die Auflockerung der instinktiven Überzeugungen führt die Auflockerung der Zucht und Sitte mit sich; Übermut, Frivolität und Libertinismus pflegen als Symptome das Befallensein von der Aufklärung in ihren ersten Stadien anzukündigen. Bescheidenheit, Ehrfurcht, Pietät werden als der Selbstherrlichkeit des Mannesalters unwürdig, als Lebensformen der Unmündigen, verachtet und abgelegt, und vielleicht muß man die Aufklärung überhaupt als eine Entwicklungskrankheit ansehen, die nicht zu heilen ist, als durch Hindurchgehen."

Salzburg. *O. Willmann.*

Philosophie. Begriffsbestimmung. Philosophie ist die Denkarbeit, die in der Absicht unternommen wird, die tägliche Lebenserfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu einer einheitlichen und widerspruchslosen Welt- und Lebensanschauung zu vereinigen, die geeignet ist, die Forderungen des Verstandes und die Bedürfnisse des Gemütes zu befriedigen. Dies ist bei aller Verschiedenheit in bezug auf Inhalt und Form der gemeinsame Zweck und somit das einigende Band aller philosophischen Systeme.

Geschichtliche Entwicklung. Der Trieb zu philosophischer Spekulation scheint sich überall da zu entwickeln, wo der Menschengeist eine gewisse Selbständigkeit gegenüber der Natur und namentlich gegenüber den überlieferten religiösen Anschauungen sich erarbeitet hat. Wenigstens haben mehrere Kulturvölker des Altertums unabhängig voneinander philosophische Systeme ausgebildet. Die Sprachforschung des 19. Jahrhunderts hat uns mit solchen Spekulationen bei den Ägyptern und Chinesen, bei den Persern und Indern bekannt gemacht. Auch das alte Testament zeigt im Buche Hiob und im Prediger (Koheleth)

Ansätze zu philosophischem Denken. Für die abendländische Kultur war aber ausschließlich die griechische Philosophie von Bedeutung. Erst im 19. Jahrhundert machte sich der Einfluß der indischen Philosophie geltend. Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung hat also von den Griechen auszugehen. Das Wort Philosophie ist griechischen Ursprungs und bedeutet wörtlich „Liebe zur Weisheit". Früher aber als das Hauptwort „philosophia" begegnet uns in der Literatur das Zeitwort „philosophein". Es wird damit wissenschaftliche Forschung im allgemeinen bezeichnet, und zwar eine Forschung, bei der die Vermehrung des Wissens der einzige Zweck ist, ohne irgend welche Rücksicht auf praktische Vorteile. Philosophie ist demnach bei den älteren griechischen Denkern gleichbedeutend mit Wissenschaft. Diese Auffassung erhält sich bis auf Aristoteles (384—322 v. Chr.), der das Gesamtwissen seiner Zeit in sich vereinigte. Seine logischen, psychologischen, ethischen, theologischen und politischen Untersuchungen heißen ebenso Philosophie wie seine Bearbeitungen der Zoologie. Botanik, Physik und Meteorologie. In der darauffolgenden „Alexandrinischen" oder „hellenistischen" Zeit (Alexandria in Ägypten ist der Mittelpunkt gelehrter Studien und das Hellenische ist Weltsprache geworden) beginnen sich die Einzelwissenschaften, die sich kräftiger entwickeln, von der Philosophie abzuheben. Die Philosophie beschäftigt sich einerseits damit, die Grundlagen der Erkenntnis zu untersuchen, anderseits und hauptsächlich damit, die Prinzipien der Lebensführung zu entwickeln. Philosophie wird also zur allgemeinen Erkenntnislehre (gewöhnlich Logik genannt) und hauptsächlich zur allgemeinen Sittenlehre (Ethik). Die einflußreichste Philosophenschule dieser Zeit, die der Stoiker, hat auf diesen beiden Gebieten viel geleistet und die von dieser Schule eingeschlagenen Denkrichtungen haben auf die neuere Philosophie einen bis zur Gegenwart reichenden mächtigen Einfluß ausgeübt, der noch nicht genügend untersucht und gewürdigt ist.

Durch die Verbreitung des Christentums und die Ausbildung einer dogmatischen Theologie ändert sich wiederum die Aufgabe und die Stellung der Philosophie. Die religiöse und theologische Weltanschauung gründet sich auf Offenbarung und Überlieferung, die philosophische auf natürliche und vernunftgemäße Überlegung. Von den Theologen wird demgemäß die Philosophie entweder abgelehnt (Tertullian) oder dazu verwendet, die Dogmen der Kirche logisch und vernunftgemäß zu begründen. Diesen Standpunkt nehmen die bedeutendsten christlichen Philosophen des Mittelalters ein. Unter vernunftgemäßer Erkenntnis versteht man aber in dieser Zeit die Ableitung allgemeiner Sätze aus feststehenden Begriffen und keineswegs wissenschaftliche Untersuchungen auf erfahrungsmäßiger Grundlage. Die Grundbegriffe, aus denen die allgemeinen Sätze abgeleitet wurden, sind dem philosophischen System des Aristoteles entnommen. Mit deren Hilfe und mit strenger Einhaltung der logischen Formen, die dabei weiter entwickelt und verfeinert werden, unternimmt man es, die Dogmen der Religion philosophisch zu begründen. Diese Richtung der Philosophie nennt man Scholastik. Ihr bedeutendster Vertreter ist Thomas von Aquino († 1274). Die scholastische Methode erhält sich nicht nur das ganze Mittelalter hindurch, sondern wird noch bis ins 18. Jahrhundert hinein auf deutschen und englischen Universitäten gehandhabt und ihre Wirkungen sind auch heute noch in der Philosophie zu merken.

Dieser Richtung gegenüber sucht das Zeitalter der Renaissance, der Entdeckungen und der Reformation die philosophische Weltanschauung auf naturwissenschaftliche, besonders auf mathematisch-physikalische Grundlage zu stellen. Beobachtung und Rechnung sind jetzt die beiden Hauptquellen der Erkenntnis und das „natürliche Licht" der Vernunft, das dem Menschen von Gott gegeben ist, muß alle Überlieferung und jeden aufgestellten Satz vor seinen Richterstuhl ziehen. Descartes († 1650), Spinoza († 1677) und Leibniz († 1716) suchen auf dem Wege mathematischer Ableitung, die Engländer Bacon († 1626), Hobbes († 1679) und Locke († 1704) auf dem Wege erfahrungsmäßiger Beobachtung und Zergliederung die Grundwahrheiten zu gewinnen.

In allen diesen Systemen bleibt aber die Philosophie dogmatisch, d. h. sie hat

volles Vertrauen in die Fähigkeit des Verstandes, die Dinge in ihrer wahren Wesenheit zu erfassen. Dies ändert sich durch das Auftreten von Berkeley († 1753), Hume († 1776) und Kant († 1804). Durch diese Männer wird die Philosophie zur Kritik. Ihre Aufgabe ist es zunächst, das Erkenntnisorgan des Menschen zu untersuchen und die Grenzen der Erkenntnis zu bestimmen. Kant findet, daß Raum und Zeit nicht von außen gegeben, sondern in uns wohnende Formen sind, mittels deren wir den uns zugeführten Stoff sinnlicher Wahrnehmungen ordnen und gestalten. Weil der Raum uns selbst und nicht den Dingen angehört, deswegen können wir die Sätze der Geometrie ableiten, ohne ihre Bestätigung durch die Erfahrung abwarten zu müssen. Aber auch unser Verstand hat seine angeborenen Stammformen, die er an den von den Sinnen gelieferten Stoff heranbringt. Die wichtigste dieser Formen ist die Kausalität, d. h. die Verknüpfung der Ereignisse in der Form von Ursache und Wirkung. Wir müssen regelmäßig aufeinanderfolgende Ereignisse so miteinander verbinden, daß wir das frühere als Ursache, das spätere als Wirkung auffassen. Was wir nun durch die Sinnlichkeit und den Verstand erkennen, das ist die Welt der Erscheinungen, d. h. die dem Menschen als solchem zugängliche Seite der Dinge. Das hinter der Erscheinung verborgene Wesen der Welt oder das „Ding an sich", wie es Kant nennt, bleibt unserer Erkenntnis für immer unzugänglich. Die Existenz eines solchen unerkennbaren „Ding an sich" hält aber Kant für ausreichend begründet. Die Nachfolger Kants entwickeln hauptsächlich die subjektive oder, wie sie es nennen, „transzendentale" Seite seines Systems weiter, indem sie mit Weglassung des unerkennbaren „Ding an sich" das Ganze der Welt aus dem logischen Denken des Menschen ableiten zu können glauben. Hegel († 1831) führt dies mit großer Kraft und Konsequenz durch. Die Philosophie gilt hier als wahre Königin der Wissenschaften, die Natur und Geschichte aus dem ihr genau bekannten Wesen des Geistes ableitet, ohne der mühsamen Einzelforschung zu bedürfen. Das ganze Universum soll nichts anderes sein als eine Selbstentfaltung und logische Entwicklung des Begriffes, eine Entwicklung, der sich die Erfahrung unterwerfen muß, wenn sie vor dem hohen Forum der Philosophie als wirklich soll anerkannt werden.

Bald aber zerriß die erstarkende Naturwissenschaft das Gängelband, an dem die Philosophie sie leiten zu wollen sich unterfangen hatte; die Folge war eine allgemeine Verachtung der Philosophie, die selbst entmutigt wurde und sich eine Zeitlang auf die Pflege ihrer Geschichte beschränkte. Die Natur- und Geschichtswissenschaften glaubten, das, was sie an allgemeinen Begriffen brauchten, besser selbst herzustellen, als es von einer gedemütigten Philosophie zu borgen.

Dieser Zustand war aber auf die Dauer nicht zu halten. Zu stark ist im Menschen der Trieb zum Ganzen, der Trieb nach Einheit entwickelt, als daß es die wissenschaftliche Forschung lange ohne Philosophie aushielte. Die Naturforscher und in den letzten Jahren auch die Vertreter der historischen Wissenschaften fühlen das Bedürfnis, die allgemeinen Grundlagen der Erkenntnis zu prüfen, und gehen dabei meist auf Kant zurück (Neukantianer). Anderseits fordert die Entwicklungslehre einen Ausbau nach der geistigen Seite hin und bietet so fast von selbst den Unterbau zu einer einheitlichen, wissenschaftlich begründeten Welt- und Lebensanschauung. Der Engländer Herbert Spencer († 1904) hat ein ganzes philosophisches System auf den Entwicklungsgedanken gegründet. Hier dürfte in der nächsten Zeit weitergearbeitet werden. Das menschliche Erkennen, Fühlen und Wollen wird als hochentwickelte Lebensäußerung aufgefaßt und so mit der Entwicklung der unorganischen und der übrigen organischen Welt in einen natürlichen Zusammenhang gebracht. Dabei wird außer dem Einzelmenschen auch die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft mitberücksichtigt und auf diesem Wege eröffnet sich die Aussicht, zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung zu gelangen und die alte Aufgabe der Philosophie in einer den Bedürfnissen unserer Zeit entsprechenden Weise zu lösen.

Einteilung der Philosophie. Aus dem Altertum ist die Einteilung der Philosophie in Logik, Physik und Ethik überliefert. Unter Logik (s. d.) verstand man die Lehre von den Gesetzen des Denkens, vom

Ursprung der Erkenntnis, von den Kriterien der Wahrheit und später auch die Lehre von der Wahrscheinlichkeit. Physik war Naturphilosophie und enthielt in sich die Lehre von den Elementen und von der Entstehung des Universums sowie die Lehre von der menschlichen Seele und ihren Schicksalen. Später kommt der Name Metaphysik auf, worunter man die Lehre vom wahrhaft Seienden, vom wirklichen Wesen der Dinge (im Gegensatz zu der Art, wie sie uns erscheinen) versteht. Die Bezeichnung Metaphysik verdankt ihre Entstehung dem Zufall, daß die Schrift des Aristoteles, die sich mit diesen höchsten Fragen beschäftigt, in der Ausgabe seiner Werke nach der Physik stand, und da diese Schrift selbst ohne Titel war, als das bezeichnet wurde, was hinter der Physik steht (τὰ μετὰ τὰ φυσικά). Der Name Metaphysik hat sich bis heute erhalten. Man versteht darunter die Lehre vom Seienden, die auch Ontologie genannt wird. Unter Ethik verstand man die Lehre von der Sittlichkeit des Menschen. Als ein Teil der Ethik galt die Politik oder die Lehre vom Staate.

Diese Einteilung, die sich durch das Mittelalter hindurch erhalten hat und den Darstellungen der Geschichte der Philosophie auch heute noch zu Grunde gelegt zu werden pflegt, ist seither durch andere verdrängt worden. Am besten empfiehlt sich zur Übersicht eine Weiterbildung der Kantschen Einteilung, die auf psychologischer Grundlage ruht. Kant gibt in seinen drei kritischen Hauptwerken eine Philosophie des Erkennens, des Wollens und des Fühlens. Die Philosophie des Erkennens müssen wir aber in zwei Teile zerlegen, von denen der erste sich mit dem Akte, der zweite mit dem Gegenstand des Erkennens beschäftigt. Den ersten Teil nennen wir Erkenntniskritik oder Erkenntnistheorie; hier werden einerseits die Möglichkeit und die Grenzen, anderseits der Ursprung und die Entwicklung der Erkenntnis untersucht. Der zweite Teil, der sich mit dem Gegenstand der Erkenntnis oder mit dem Seienden befaßt, heißt nach der Überlieferung Metaphysik oder Ontologie. Als besonders wichtige Teile der Metaphysik gelten Naturphilosophie und Religionsphilosophie. Die Philosophie des Fühlens beschäftigt sich insbesondere mit dem Gefühl für das Schöne und Erhabene und den Gegenständen dieses Gefühles. Man nennt diesen Teil seit der Mitte des 18. Jahrhunderts Ästhetik. Die Philosophie des Wollens hat vor allem das sittliche Wollen zum Gegenstand und heißt wie im Altertum Ethik. Damit verbindet sich am besten die jüngste philosophische Disziplin, die Soziologie, als die Lehre vom Wesen der menschlichen Gesellschaft.

Die Logik (s. d. Art.) ist als die Lehre von den Formen des richtigen Denkens und als allgemeine Methodenlehre eine Vorschule für jede Wissenschaft und somit auch für die Philosophie. Die Psychologie (s. d. Art.) hingegen hat sich in den letzten Dezennien von der Philosophie loszulösen versucht. In den älteren Systemen bildete sie einen Teil der Metaphysik, während sie jetzt auf naturwissenschaftlicher Grundlage durch Anwendung der experimentellen Methode ohne jede philosophische Voraussetzung das Seelenleben untersucht. Eben deshalb bildet sie jetzt keinen Teil der Philosophie, sondern ist eine selbständige Wissenschaft, deren Betrieb aber für die Bildung einer Weltanschauung, also für die Philosophie unentbehrlich ist. Wir bezeichnen demnach Logik und Psychologie als vorbereitende, propädeutische Disziplinen.

Philosophie und Pädagogik. „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse." Diese Worte Herbarts in der Einleitung zum „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (Werke herausg. von Hartenstein XI., 186) bezeichnen bis auf den heutigen Tag das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik ebenso kurz als treffend (über die psychologische Grundlegung der Pädagogik vgl. den Art. Psychologie, über die Beziehungen zur praktischen Philosophie den Art. Ethik). Außerdem sei aber noch darauf hingewiesen, daß für den Lehrer der Besitz einer selbst erarbeiteten Weltanschauung, d. h. also philosophisches Nachdenken von großer Wichtigkeit ist, indem eine solche festgegründete Welt- und Lebensanschauung seinen Maßnahmen Ziel, Richtung und namentlich festen Halt zu geben geeignet ist. Rein logisch ableiten lassen sich die Grundsätze der Erziehung allerdings aus einem philosophischen

System nicht, dies verbietet schon die dabei gebotene Individualisierung, aber immer bleibt philosophische Bildung für den Lehrer eine unerläßliche Forderung. Diese lehrt ihn namentlich neben der Rücksicht auf das Individuum die sozialen Aufgaben der Erziehung stets im Auge zu behalten, (vgl. dazu besond. Natorp, Sozialpädagogik 2. Aufl., 1904). Philosophische Bildung zeigt dem Lehrer, daß die mühsame Kleinarbeit, die er täglich verrichten muß, im Dienste eines großen Ganzen, im Dienste des Vaterlandes und der Menschheit verrichtet wird.

Literatur: In den letzten Jahren sind mehrere brauchbare Werke zur Einführung in die Philosophie erschienen, woselbst auch die Literatur über die einzelnen Probleme und Richtungen angeführt ist. Es genügt daher diese anzuführen.

Paulsen, Einleitung in die Philosophie, 12. Aufl., 1904. — Külpe, Einleitung in die Philosophie, 3. Aufl. 1903.— Wundt, Einleitung in die Philosophie, 3. Aufl., 1904. — Jerusalem, Einleitung in die Philosophie 3. Aufl., 1906. — Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2 Bde., 2. Aufl., 1904. — Eisler, Kritische Einführung in die Philosophie 1905.

Wien. *W. Jerusalem.*

Philosophische Propädeutik. Kein anderes Lehrfach spiegelt in solchem Maße den Wandel der Zeiten wider als die philosophische Propädeutik, wie wir es jetzt nennen. Solange es gelehrte Schulen gab, bildete Philosophie, die insbesondere aus den Schriften des Aristoteles schöpfte, das ganze Mittelalter hindurch das Kernstück des Unterrichts; im Zeitalter der Reformation nahm sie nähere Berührung mit dem Unterricht in den klassischen Sprachen, gewann als Lehrgegenstand wieder größere Selbständigkeit durch die Philosophie Leibniz' und Wolfs, sank in ihrer Schätzung durch die Kantische Philosophie und konnte auch durch die folgenden philosophischen Systeme keine schulmäßige Form gewinnen. Der Neuhumanismus glaubte der Schulphilosophie ganz entraten zu können; er, selbst eine Welt- und Lebensanschauung, betrachtete das Studium der Alten als die für die Jugend angemessene Einleitung in die Philosophie, Logik habe der Schüler in der Grammatik, Psychologie und Ethik in der Lektüre. Herbarts Wirken brachte auch für unseren Gegenstand eine Wendung, bekennt er es doch selbst, daß Philologie und Mathematik, die man so emsig in den Gymnasien betreibe, die Gemüter nicht ausfüllen können, „es bleibt ein Gefühl der Leerheit übrig, eine Sehnsucht nach etwas anderem, welche nun dem ersten Schwärmer sich entgegenwirft, der etwas Größeres und Höheres sich selbst und anderen vorzuspiegeln versteht." Die Philosophie liege gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeuge sich mit demselben und in demselben als dessen unabtrennlicher Bestandteil. Es kam noch dazu, daß ein schwieriges Gebiet der Schulphilosophie, die Psychologie, an Herbart selbst eine Anlehnung fand, und zugleich hatte Trendelenburg in seinen Elementa logices Aristoteleae, Berol. 1836, auf die altgeübte und schulmäßige Behandlung der Logik zurückgewiesen. Herbart hat in Österreich dauernden Einfluß gewonnen; der Organisationsentwurf des österreichischen Gymnasiums (1849) gab der philosophischen Propädeutik im Lehrplane eine feste Stellung, die sie seitdem behauptet hat. Im Deutschen Reiche und besonders an den preußischen Gymnasien sank sie allmählich zu einem Anhängsel des deutschen Unterrichts herab, sie konnte auch vollends entfallen, wenn nicht ein geeigneter Lehrer den Erfolg verbürgte. Die neuen Lehrpläne (1901) bezeichnen eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie als wünschenswert. Der Wunsch ist ein Widerhall aus dem heutigen öffentlichen Leben, in dem die Philosophie wieder an Wertschätzung gewinnt.

Wenn wir Philosophie (s. d. Art.) in der alten und guten Bedeutung des Wortes bestimmen dürfen als das Streben des menschlichen Geistes, eine zusammenstimmende und abgeschlossene Ansicht über die Welt zu gewinnen, die uns zugleich lehrt, wertvolle Ziele im Leben zu stellen, so ist durch diese Bestimmung eine mittlere Linie vorgezeichnet, von der es eine doppelte Ablenkung gibt: Der Gedanke überfliegt die Wirklichkeit und ergeht sich in unfruchtbaren Spekulationen, er wird ein Fremdling im realen Leben, oder die Welt hält durch das Gewicht der Tatsachen

Sinn und Streben gebunden, der Geist wird unfrei und entfremdet sich selbst. Unsere Gegenwart oder vielleicht unsere nahe Vergangenheit zeigt einige Verwandtschaft mit dem zweiten Falle. Die historische Kritik geht auf den verschiedenen Gebieten des Lebens den Pfaden nach, die in unsere Kultur hereinführen, sie vergißt nur zu leicht, daß der Mensch in seiner einheitlichen Persönlichkeit wie Erzeuger so auch Träger der Kultur ist; die Naturwissenschaften eröffnen uns ungeahnte Kenntnisse der Dinge und ihres Geschehens, die technische Beherrschung der Naturkräfte steigert die Erzeugung der materiellen Güter in hohem Maße, aber bei allem Vorwärtsdringen übersieht sie dabei, daß die Güter des Lebens nur Sinn und Wert erhalten im genießenden Gemüte des Menschen. Auch das praktisch-politische Leben strebt ins Große und Massenhafte, gar selten wird aber der Vorteil und das Glück der Vereinigung dem einzelnen voll und ganz zu teil. In der Arbeit unmittelbar an den Dingen ruhen wohl auch allgemeine Überzeugungen, gestalten sich gewisse Lebensanschauungen; sie umfangen, wenn auch unvermerkt, jeden, der in die Arbeit eintritt, und gegenüber der Anschaulichkeit und Festigkeit ihrer Leistungen mag alles Unternehmen zur Philosophie leichthin unsicher und schattenhaft erscheinen. Aber diese enge Verbindung, das Verwachsensein der geistigen Tätigkeit mit ihrem besonderen Gebiete bildet zugleich eine Schranke. Nach der Seite der Überzeugungen ergibt sich keine volle Klarheit, da sie nicht selbständig genug heraustreten, um zur Sache eigener Prüfung, Entscheidung und Verantwortung zu werden; es ergibt sich keine Universalität, weil jene Arbeit an den Dingen immer nur einen besonderen Kreis umfaßt und mit seiner Erfahrung nur einen Teil der Wirklichkeit erreicht; leicht verschwindet hier der Mensch hinter dem Historiker, Naturforscher oder Politiker. Ja noch mehr; wie wenig vermögen oft in den einzelnen Gebieten unbestreitbar tüchtige Männer ihre Methode klar darzustellen und überzeugend zu rechtfertigen, wie unbehilflich und unsicher erscheinen die Arbeitenden oft jenseits ihres Spezialgebietes! Unserem Kulturleben ist die Tiefe des Gemütes abhanden gekommen, ihm fehlt die Freiheit des Blickes und die Universalität der Auffassung, wir gewahren wieder eine deutliche Wendung zur Philosophie. Dies verleiht der Philosophie ihre Stellung als Lehrgegenstand in den höheren Schulen, die Strömung geht selbst über das humanistische Gymnasium hinaus, denn es mehren sich die Stimmen, die der philosophischen Propädeutik auch in dem Lehrplane der Realschulen, welche die praktisch-technische Richtung des Jahrhunderts ins Leben gerufen hat, einen Platz angewiesen haben wollen. Täuschen wir uns nicht, in der studierenden Jugend, die ihre Bildung auf den höheren Schulen erwirbt, regt sich von innen her das Verlangen nach einer philosophischen Unterweisung. Gerade der aufstrebende Jüngling verlangt in der Zeit der aufsteigenden Kraftgefühle zur Bewahrung des eigenen Gleichgewichtes einen inneren Halt, einen Aufbau der Gedanken, einen Zusammenschluß und ein System seiner Lebensführung; mag der geistige Horizont noch so beschränkt sein, eine Art von Weltanschauung sucht halbbewußt jeder sich bildende Charakter zu erringen. Diesem Drange kann nur dann eine sichere Richtung und ein festes Ziel verliehen werden, wenn schon auf der Schule der Grund gelegt wird. Der Zeitpunkt darf nicht versäumt werden, weil die Behandlung und Einprägung einer ganzen Anzahl von Elementarbegriffen durch den dialogischen Gang des Schulunterrichts mit seinen Wiederholungen und Übersichten weit geeigneter und auch leichter ist als der dozierende Vortrag der Universität.

Inhalt und Lehrverfahren des Gegenstands hängen mit seinem Wesen aufs innigste zusammen; hier drückt sich aus, wie *Abschluß und Ergebnis des gesamten höheren Schulunterrichts der wissenschaftlichen Erkenntnis vorbereitend vorausgeht.* Die philosophische Propädeutik hat, wenn wir im Bilde reden wollen, ein Doppelantlitz, das eine rückschauend und zusammenführend, das andere vorwärts gerichtet, darstellend und Richtung gebend; *Entwicklung* der Gedanken und ihrer Zusammenhänge kennzeichnet ihr Lehrverfahren. Auch dieses ist dem Schüler

nicht neu und ungewohnt, sondern nur kräftiger betont und deutlicher, weil enger geschlossen; hiedurch bewährt der höhere Bildungsunterricht nicht zum geringen Teile seine erziehliche Einwirkung. Die Denkkraft des Schülers setzt jeder Lehrgegenstand in Übung; seine Gefühle und Strebungen erhalten auch mannigfache Anregungen, aber es verhüllt das Objekt noch zu sehr den denkenden und strebenden Geist, das eigene tätige Subjekt; die philosophische Reflexion schiebt die Hülle hinweg. Das im Sprachbau verkörperte Denken diszipliniert den Geist, aber die schönste Frucht dieser Disziplin wird ihm erst, wenn er in der Denklehre sein eigenes Tun erfassen lernt. Die Mathematik vermag früh und kräftig das spekulative Interesse anzuregen, aber die Probe von dessen Spannkraft ist doch erst der Fortschritt von der Ergründung der Größenverhältnisse zur Ergründung der Grundverhältnisse des Gegebenen. Was ferner die Naturkunde dem spekulativen Interesse gewährt, wird durch philosophischen Unterricht ergänzt. Steht auch ein solcher neben dem naturwissenschaftlichen, so wird dem letzteren zugleich die Tendenz in die Breite benommen, zu welcher er zum Schaden seines Bildungsertrages so leicht neigt. Der Geschichtsunterricht, die Werke der Sprachkunst und Literatur stellen Erscheinungen des ethischen, intellektuellen und ästhetischen Gebietes vor die Augen; die Erklärung derselben tut die ersten Schritte zu ihrer Analyse, die weiteren Schritte bedürfen ethischer, psychologischer und ästhetischer Leitbegriffe, die klar sind und an einem Begriffssystem einen Rückhalt haben, der einem kräftiger vorschreitenden Denken zeigt, daß sie mehr sind als Ergebnisse vereinzelter Reflexionen. Indem die Philosophie das physische und ethische Element vereinigt, stellt sie zugleich ein Bindeglied zwischen dem realistischen und humanistischen Unterricht dar, deren Auseinandertreten die Einheit unseres höheren Unterrichts besonders gefährdet. Das theologische Element des Unterrichts ist mit dem philosophischen sozusagen verwachsen. Logische Bestimmungen und metaphysische Überzeugungen sind in die Dogmatik eingegangen, die Moraltheologie hat sich die antike Ethik dienstbar gemacht; der Religionsunterricht muß unvermeidlich, sei es in Ablehnung, sei es zur Bestätigung, auf philosophische Lehren Rücksicht nehmen.

Daß bei so mannigfachen Hinweisen und vielseitigen Anregungen zur Philosophie sich der Streit erhebt, welche von ihren einzelnen Gebieten in den philosophisch-propädeutischen Unterricht einzuführen sind, ist nicht zu verwundern. Psychologie und Logik behaupten im allgemeinen den Vorrang. Geschichte der Philosophie bietet wohl den Vorteil einer zusammenhängenden und getrennten Darstellung ihrer Entwicklung, allein zur Erfassung der philosophischen Probleme, wie sie im Laufe der Zeiten auftreten, fehlt den Schülern doch noch die volle Reife, die Höhenlagen ihres Entwicklungsganges können bei der Lektüre der Schriftsteller im altklassischen und deutschen Unterricht, zum Teile auch beim geschichtlichen Unterricht zum Verständnis gebracht werden. In vielen Fällen werden auch Psychologie und Logik auf die Geschichte der Philosophie eingehen, dies schon aus dem Grunde, weil ihre Terminologie einen wichtigen geschichtlichen Einschlag bildet. Was jedoch die „Philosophischen Lesebücher," die in den letzten Jahren erschienen sind, bringen, ist doch nur eine schüttere Auslese, die schwerlich ein historisches Verständnis der Philosophie vermitteln kann. Noch größere Schwierigkeiten hat für den Unterricht die Metaphysik. Selbst die Elemente derselben könnten nur auf geschichtlicher Grundlage behandelt werden, und solange die letzten und höchsten Fragen über das Sein in den verschiedenen Wissensgebieten und in der wissenschaftlichen Forschung so verschiedene Antworten finden, die oft hart einander begegnen, dürfte überhaupt kein anderer Weg zu betreten sein. Dagegen bewegen sich Ethik und Ästhetik auf einem Boden, den der reifere Schüler aus eigener und zureichender Erfahrung kennt, sie lassen sich auch organisch in den psychologischen Unterricht einfügen, wie ja auch das Denken als psychische Tätigkeit an einer bestimmten Stelle der Psychologie erscheint. Die Darstellung des Gegenstands ist natürlich induktiv, von der breiten Erfahrung aus zu den allgemeinen Erscheinungsformen des psychischen Lebens und zu deren Leit-

begriffen. Hiebei soll dem Schüler die Abhängigkeit der psychischen Tatsachen von den physischen Ereignissen zur Klarheit gelangen, ohne daß es möglich wird, jene auf diese zurückzuführen. Das Geistige ist vielmehr ein Sein für sich und in sich, wie denn auch das Denken vom psychologischen Geschehen sich zu seiner Objektivität, d. h. zur Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit erhebt, die eine bestimmende Norm für die Erkenntnis der Dinge wird. Aus diesem Grunde und nicht bloß deswegen, weil im höheren Unterricht die Denktätigkeit des Schülers einen so breiten Raum einnimmt, gebührt der Logik eine selbständige und der Zeitfolge nach die erste Stelle; denn der Schüler erhält durch die vorausgehende logische Unterweisung auch ein geeignetes geistiges Werkzeug, die psychischen Erscheinungen, die ihm die Psychologie in ihrem Zusammenhange darstellt, besser zu fassen. Es entspricht auch dem Gegenstand, wenn der Logik eine orientierende psychologische Einleitung vorausgeschickt wird, ihr schließt sich die Entwicklung der Urteilsformen naturgemäß an, die Denkgesetze, die Lehre vom Begriff und den Begriffsverhältnissen treten dann in das rechte Licht, ihnen folgen die Darstellungen des Schlusses, ohne sich in den scholastischen Formeln länger zu ergehen, ein wichtiger Abschnitt ist die Lehre vom Beweis und die Darlegung der wissenschaftlichen Methoden. Der schulmäßigen Behandlung der Psychologie ist aus dem Unterricht und der Erfahrung des Schülers ein reicher Stoff geboten. Die Physiologie der Sinnesorgane kann kurz gehalten werden, da auch im naturwissenschaftlichen und physikalischen Unterricht davon die Rede ist; die Psychologie des Denkens, Fühlens und Wollens möge in ihrem Zusammenschlusse und Abschlusse auf eine Höhe führen, auf welcher der Charakter in seiner sittlichen Selbstbestimmung steht.

Die Frage des philosophisch-propädeutischen Unterrichts steht in unseren Tagen im Vordergrunde der Erörterungen. Seine Stellung in der Geschichte des Unterrichts behandelt Friedr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl., I., 477; II., 664., den Zusammenhang mit den anderen Unterrichtsgegenständen O. Willmann, Didaktik § 54 und 75. Man vergleiche zudem den Artikel „Philosophische Propädeutik“ von Kern in Schmids Enzyklopädie; Dr. Al. Meinong, Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik. Wien 1885; Rud. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1905.

Prag. *A. Frank.*

Phonetik. Die allgemeine Phonetik vermittelt „die Kenntnis des Wesens der Sprachlaute überhaupt, ihrer Hervorbringung, Beziehungen zueinander und ihrer Verbindung zu höheren Einheiten“ (Luick). Dazu gehört also vor allem eine genaue anatomische und physiologische Kenntnis der Sprachwerkzeuge und deshalb nimmt die wissenschaftliche Phonetik ihren Ausgang nicht von der Philologie, sondern von der Medizin und ihre Anfänge knüpfen sich an die Namen berühmter Ärzte, so namentlich an E. Brücke, den genialen Wiener Physiologen. Wenn auch sicherlich bedeutende Ansätze in ältere Zeit und auf Grammatiker zurückgehen, so war an eine allgemeine und einheitliche Begründung doch erst durch die Physiologie zu denken. Das hat auch Sievers anerkannt, obgleich er in ihr nur eine „Hilfswissenschaft“ sehen will.

In der folgenden Darstellung handelt es sich in erster Linie um deutsche Phonetik für den deutschen Lehrer. Denn diesem soll die Möglichkeit geboten sein, sich eine übersichtliche Kenntnis der wichtigsten phonetischen Grundlehren anzueignen. Sie wird ihn in den Stand setzen, nicht nur beim Leseunterricht nach der Lautiermethode seinen Schülern selbst ein maßgebendes Vorbild zu sein, sondern im Bedarfsfalle auch beim Unterricht schwachsinniger, stotternder oder sonst anormaler Kinder die Wege zu finden, auf denen auch diesen Armen Anteil am Wissensschatze gegeben werden kann. Es sind deshalb im Anschlusse an Luick in erster Linie die deutschen Laute, und zwar die der bayerisch-österreichischen Sprachgruppe berücksichtigt. Es werden sonach die Vorteile eines phonetischen Studiums besonders der Aussprache, der Orthoepie, zu gute kommen und das wird auch dem Schüler fühlbar werden, wie ja Chr. Ufer im Artikel „Aussprache“ der Enzyklopädie von Rein so schön darauf hinwies, daß die

Pflege einer richtigen Aussprache ein gutes Mittel zur Selbstbeobachtung und Selbstzucht, somit auch in hervorragender Weise charakterbildend ist. Die Hauptgrundsätze, nach denen im Beginne phonetischer Studien vorgegangen werden soll, sind ungefähr folgende:

1. Beobachtung an der Sprache der Umgebung, besonders an den zugänglichen Dialekten (s. d. Art. „Mundart in der Schule");

2. Befreiung von den überlieferten und gebräuchlichen Termini der Schulgrammatik;

3. völlig unbefangenes Üben, Vorsprechen etc. ohne Rücksicht auf eine sogenannte „schöne" Aussprache;

4. Lautwert und Lautzeichen sind scharf zu trennen.

Ein Hilfsbuch ist um so nötiger, als Selbsttäuschungen gerade auf diesem Gebiete, besonders zu Beginn der Studien, naturgemäß sehr häufig sein werden. Die einfachsten und besten Ratschläge, praktische Winke für die Behandlung der Sprachwerkzeuge und namentlich eine sehr genaue Durchführung aller Laute in Hinsicht der heute im „guten" Deutsch geltenden Aussprache bietet Luick, Deutsche Lautlehre. Wien, Deuticke, 1904. Dieses Buch ist speziell auf Wunsch der Wiener Lehrerschaft entstanden und somit den Bedürfnissen der Lehrerschaft angemessen; auf der darin gebotenen Grundlage wird sich am sichersten und erfolgreichsten weiterbauen lassen.

Es soll nun eine Darstellung geboten werden, was an phonetischem Material zur ersten Orientierung geboten werden kann. Der 1. Abschnitt enthält die Vorbedingungen (Artikulationsstellen und Artikulationsarten), der 2. die einzelnen Laute nach ihrem im Bayerisch-Österreichischen gebräuchlichen Werte. Im wesentlichen beruhen die folgenden Darlegungen auf Luick.

I. Die Sprachorgane. Zu ihrer Darstellung ist eine bildliche Wiedergabe unerläßlich, aber nicht das Bild selbst, sei es auch in sehr großem Formate, sondern die Tafelzeichnung des Lehrers. Sehr hübsche und völlig ausreichende Vorbilder enthält Meringer, Indogermanische Sprachwissenschaft, Sütterlin, Deutsche Sprache der Gegenwart (s. Literatur) und Jakobi, Über natürliches Sprechen und Singen. — Für den Lehrer selbst empfiehlt sich das Studium am Präparat, am besten am natürlichen, wie Verfasser dieses Artikels seinerzeit an einem Gefrierschnitte des menschlichen Kopfes im Wiener Anatomischen Institute die bequemste Einsicht nehmen konnte. Nach der Erledigung dieses einleitenden Kapitels nehme man Artikulationsstelle und -Art ungefähr folgendermaßen kurz und übersichtlich durch:

1. Die Vokale werden nur im Mundraum durch die Zunge hervorgebracht. An ihr unterscheide man: Vorder-, Mittel-, Hinterzunge. Die Hebung oder Senkung der Zunge, bezw. des Zungenteiles scheidet man in Hoch-, Mittel-, Tiefstellung. Dabei kann der Mund „gerundet" oder „nicht gerundet" sein. Überdies kann jeder Vokal nasaliert werden, d. h. es kann beim Sprechen das sogenannte Zäpfchen den Nasenweg freilassen.

2. Die Liquiden (*l*, *r*) entstehen an der Zungenspitze oder dem Zungensaume, auch durch das Zäpfchen oder den Gaumen. Hier kommt es auf stärkeren oder schwächeren Atemdruck an und auf die Schwingungszahl der Zunge, bzw. des Zäpfchens.

3. Bei den Nasenlauten und den Geräuschlauten (Konsonanten) tritt Verschluß des Luftweges ein: *a*) durch die Lippen (labial), und zwar durch beide Lippen (bilabial) oder durch Unterlippe und obere Zahnreihe (labiodental); *b*) durch die Zähne (dental), d. h. eigentlich durch die Zunge und die Zahnscheide der Oberzähne (alveolar); *c*) durch die Hinterzunge und den Gaumen (guttural), und zwar am Vordergaumen (palatal) oder am Hintergaumen (velar). Die Öffnung des Verschlusses geschieht mit starkem Atemdruck (fortes, gewöhnlich tenues) oder schwachem Atemdruck (lenes, gewöhnlich mediae). Auch kann zur Verstärkung der fortes ein nachstürzender H-Laut dienen (aspiriert). Tritt an Stelle des Verschlusses nur eine Enge, so entstehen Reibelaute (spirantes); die Verschlußlaute nennt man auch explosivae. Je nach dem Umstand, ob die Stimmbänder mittönen oder nicht, unterscheidet man stimmhafte oder stimmlose Konsonanten.

Damit ist alles an Terminologie erschöpft, was nach unserem Erachten im

Unterricht verwendbar ist. Es handelt sich nun um die Einzellaute.

II. Will der Lehrer die einzelnen Laute phonetisch darstellen, so halte er sich, sobald die vorstehende Terminologie eingeprägt und ein gutes Bild der Sprachwerkzeuge vorgeführt ist, an folgende Erklärung:

A) Die Vokale:

a: 1. Hinterzunge, Mittel- oder Tiefstellung, ungerundet: a,
2. Hinterzunge, Tiefstellung, gerundet: å (dial. „håben"),
3. Mittelzunge, Mittelstellung, ungerundet: das ungenaue a der Silbe er im Dialekt „bitter" etc.

e: 1. Vorderzunge, Mittelstellung ungerundet: e,
2. Vorderzunge, etwas über Mittelstellung, ungerundet: ä,
3. Vorderzunge, etwas unter Mittelstellung, ungerundet ö,

i: 1. Vorderzunge, Hochstellung, ungerundet: i,
2. Vorderzunge, Hochstellung, gerundet: ü.

o: Hinterzunge, Mittelstellung, gerundet: o.

u: Hinterzunge, Hochstellung, gerundet: u.

Alle Vokale können überdies nasaliert sein: ã, ũ, ĩ etc.

B) Liquidae:

r: 1. Zungenspitze, schwacher Atem, wenig Schwingungen: r,
2. Zungenspitze, starker Atem, mehr Schwingungen: gerolltes r,
3. Zäpfchen, sonst wie 1. und 2: gerolltes oder nicht gerolltes Zäpfchen: r (uvular).

l: 1. seitlicher Zungensaum, Spitze an den Alveolen: l nach i, ü, e, ö und Dental,
2. seitlicher Zungensaum, Unterseite an den Alveolen: l nach a, u, o und Labial (bei u und o auch häufig gerundet).

C) Nasales:

m: gesenktes Gaumensegel, Nasenweg, Lippenverschluß: m.

n: 1. gesenktes Gaumensegel, Nasenweg, Vorderzunge und Alveolen: n,
2. gesenktes Gaumensegel, Nasenweg, Hinterzunge und Gaumen: in ng, nk.

Es ist also m labial, n dental oder guttural.

II. Verschlußlaute:

1. *fortes*:

p: labialer Verschluß, im Anlaut oft aspiriert (p + h),
t: dentaler Verschluß, im Anlaut oft aspiriert (t + h),
k: gutturaler Verschluß, im Anlaut meistens, oft auch im Inlaut aspiriert (k h).
} stimmlos.

2. *lenes*:

b: labialer Verschluß,
d: dentaler Verschluß,
g: gutturaler Verschluß (palatal oder velar).
} im Bayr.-Österr. fast nur stimmlos verwendet, in den romanischen Sprachen stimmhaft und sehr weich.

D) Reibelaute:

1. *fortes*:

f: labiale Enge und zwar labiodental; bilabial nur Geräusch.

ss, ß, sch: dentale Enge, und zwar alveolar; sch oft gerundet.

ch: gutturale Enge, palatal (z. B. nach i) oder velar (z. B. nach u).

2. *lenes*:

f, s, sch, ch nach langem Vokal im Auslaut,
s: im Inlaut intervokalisch,
} labiale Enge, stimmlos, das ch palatal oder velar. —

w: labiodentale (im Dialekt bilabiale) Enge, stimmhaft.

Reibelaute mit dentaler Enge fehlen dem Deutschen.

j: gutturale Enge, stimmhaft.

Das h hat weder Verschluß noch Enge noch eigene Mundstellung, sondern entsteht nach bereits erfolgter Einstellung des Mundes für den folgenden Vokal als gelindes Geräusch, bevor der Stimmton des Vokales einsetzt.

Die Herstellung der Diphthonge erfolgt durch sogenannte Gleitlaute, d. h. durch Übergangsstufen von dem einen Vokal zum zweiten, die uns aber nicht zum Bewußtsein kommen; Luftstrom und Stimme dauern eben während des Überganges aus einer Mundstellung zur anderen fort.

Zusammengesetzte Konsonanten wie c, z, qu, x unterliegen natürlich den phonetischen Gesetzen ihrer Einzelbestandteile.

So weit auch die Anfänge wissenschaftlicher Phonetik, namentlich von ärztlicher Seite, zurückreichen mögen, so läßt sich

doch behaupten, daß die Beziehungen dieser Wissenschaft zur Schule, sofern es sich nicht um den Unterricht taubstummer oder stotternder Kinder handelt, erst Bedeutung gewonnen haben, seit durch Stephani und dessen Nachfolger die seit dem Mittelalter geübte Buchstabiermethode beim Leseunterricht durch die Lautiermethode, bezw. den Schreibleseunterricht abgelöst wurde. Naturgemäß mußte die methodische Begründung des neuen Systems zum Studium der phonetischen, bezw. lautphysiologischen Grundlagen führen und schon ziemlich früh erhoben sich Stimmen, die die Phonetik, und zwar die praktische zum Unterrichtsgegenstand oder doch zur Grundlage des Sprach- und Leseunterrichts machen wollten. Der Berliner Arzt Dr. Hermann Gutzmann, ein bedingungsloser Anhänger des sprachphysiologischen Unterrichts, verlangt in seiner Schrift „Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht" (1897), wie der Titel sagt, die Übung der Phonetik schon auf der Unterstufe; freilich ist es ihm, dem Arzte, besonders um die sprachhygienische Seite der Sache zu tun. Die Einleitung dieses Buches beschäftigt sich mit den geschichtlichen Grundlagen seiner Forderungen, so daß wir daraus für die Stellung einzelner Pädagogen zur Frage folgendes entnehmen können: Die erste Anregung ging von dem Spanier Bonet aus, der in den Buchstaben der lateinischen Schrift bewußte Nachbildungen der Mundstellung sah, die den Buchstaben, bezw. Lauten entsprach (1620). Der deutsche Pädagog Johann Graser (s. d. Art.) übernahm Bonets Grundzüge in der Weise, daß er der Anschauung eine wichtige Rolle zuwies und in der Praxis Tafelzeichnungen der Sprachorgane mit Tastübungen an denen der Schüler verband. Sein bedeutendster Nachfolger war Krug, der ein ganz bestimmtes System der Sprachlaute aufstellte und verlangte, „daß die Kinder jeden Sprachlaut mit klarem Bewußtsein von der Lage der Sprachorgane bilden". Dagegen wandten sich Niemeyer, dem diese Methode als zu wissenschaftlich erschien, Schulz, der das Beispiel des Lehrers als obersten Grundsatz aufstellt, und Jütting, der das Verfahren vom psychologischen Standpunkte angriff, während Böhme wenigstens für das Korrigieren falscher Aussprache den Hinweis auf physiologische Grundlagen gestattet. Diesterweg (s. d. Art.) verhält sich ablehnend gegen den Betrieb der Phonetik in der Volksschule, wenn auch seine Zusammenstellung der Vorzüge der Lautiermethode gewisse sprachphysiologische Kenntnisse beim Lehrer voraussetzt. Der Taubstummenlehrer Albert Gutzmann, der Vater Hermanns, wünscht systematische Übungen der Sprachwerkzeuge, ebenfalls in erster Linie vom sprachhygienischen Standpunkte aus. Die Fibel (s. d. Art.) von Fechner ist nach Gutzmann die erste, die phonetische Grundsätze anwendet. In neuerer Zeit tritt Viëtor für die Pflege der Phonetik auf der Unterstufe ein (vgl. Art. Phonetik in Reins Enzyklopädie), besonders befürwortet er die Anwendung von Lauttafeln mit den von der Association Phonétique Internationale festgesetzten Lautzeichen; mit diesen sind auch seine bei Teubner erschienenen Lesebücher, bezw. Fibel in Lautschrift ausgestattet. Bemerkenswert sind auch die Ausführungen von Jacobi (Über natürliches Sprechen und Singen, Düsseldorf 1908); allerdings beziehen sie sich zum Großteil auf den Gesangsunterricht.

Aber fast alle diese Forderungen nach Phonetik in der Schule laufen, im Grunde genommen, auf das Verlangen nach phonetischer Bildung des Lehrers hinaus. So sind namentlich die zahlreichen, überaus praktischen Winke, die Luick in seiner Lautlehre für den Unterricht gibt, nur anwendbar, indem der Lehrer durch Beispiel, Vorsprechen etc. schlechte Angewohnheiten der Schüler, auf dem Dialekt beruhende Fehler u. dgl. verbessert.

Jedenfalls muß betont werden, daß phonetische Kenntnisse für den Lehrer jeder Stufe im Sprachunterricht nahezu unerläßlich sind. Sie sollten in den Lehrerbildungsanstalten und an den Universitäten, zum Teile auch schon an den Gymnasien vermittelt werden. Das Interesse der Schüler ist nach meiner eigenen Erfahrung ein sehr lebhaftes; ich pflege die Grundzüge der Phonetik seit Jahren im Deutschunterricht dann zu geben, wenn zu Beginn der Literaturgeschichte die Spaltung in Hoch- und Niederdeutsch besprochen wird. Hier ergibt sich ganz zwanglos die Gelegenheit, und wenn schon nicht mehr, so wird doch

mindestens die Bekanntschaft mit der Terminologie vermittelt, die für ein späteres wissenschaftliches Grammatikstudium, namentlich der fremden Sprachen, unerläßlich ist. Die Anwendung der phonetischen Transskription, der Lauttafeln etc. vermag ich nicht zu befürworten; dafür fehlt es uns entschieden an Zeit und an tieferem Interesse seitens der Schülerschaft. Mehr als aufklärenden Vorunterricht und Hinweis zu geben, ist wohl kaum Sache der heutigen Mittelschule. (Vgl. d. Art. Französischer Unterricht und Englischer Unterricht.)

Literatur: Brücke, Grundzüge der Physiologie der Sprachlaute, 2. Aufl., 1876. — Sievers, Grundzüge der Phonetik, 5. Aufl., 1901. — Viëtor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen, 5. Aufl., 1904. — Siebs, Deutsche Bühnenaussprache, 2. Aufl. 1901. — Luick, Deutsche Lautlehre, 1904. — Viëtor, Deutsches Lesebuch in Lautschrift. I., II. Teil 1902. 1904. — Zur Lautschrift: Viëtor in den phonet. Studien IV. und V. und in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, in letzterem auch Chr. Ufer (Art.: Aussprache). Für die Schule brauchbar die betreffenden Abschnitte in Sütterlin, Deutsche Sprache der Gegenwart, 1900, Meringer, Indogermanische Sprachwissenschaft (Sammlung Göschen 59) und Seemüller, Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium. Vgl. auch d. Art. „Deutsche Sprache" (Hdb. I. S. 238).

Linz. *Joh. Paul.*

Physik und Chemie (Naturlehre), Unterricht in der Volks- und Bürgerschule und in der Lehrerbildungsanstalt. 1. Zweck und Aufgabe. Die gewaltigen Fortschritte auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und die großartigen Errungenschaften der Technik haben unsere Kultur in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert. Dieser Änderung muß unser Schulunterricht folgen, wenn er seiner Aufgabe, die Jugend zum Verständnis des jeweiligen Kulturzustands zu befähigen, gerecht werden soll. Unsere Zeit verlangt Ausbildung der Sinne; sie wird dazu gedrängt durch die Tatsache, daß die meisten wissenschaftlichen Ergebnisse auf sinnlicher Beobachtung und Anschauung beruhen. Beobachten ist „Sehen, verbunden mit Denken". Die Ausbildung dieses mit Bewußtsein ausgeführten Sehens, die Schärfung der Beobachtungsgabe, ist aber nicht allein im Interesse unseres gegenwärtigen Kulturzustands erforderlich; sie bildet geradezu die Grundlage einer tüchtigen Schulung des Geistes überhaupt. Der Schüler soll lernen, seine Sinne richtig zu gebrauchen, aber auch das Beobachtete richtig zu beschreiben; er soll einen Einblick gewinnen in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen, er soll auch, soweit dies in der Schule möglich ist, die Wege verstehen lernen, auf denen man zur Erkenntnis dieser Gesetze gelangt ist. Den Schülern wird das Auge für die Natur und ihre Schönheiten in der Heimat geöffnet und dadurch in ihnen das Interesse für Naturleben und Naturschönheiten, also Liebe zur Natur, geweckt. Der Schüler erhält ferner einen Einblick in die Arbeit der verschiedenen Berufskreise, Verständnis für die Tätigkeit seiner Mitmenschen und für die Bedeutung der Naturgesetze im Leben.

Der formale Zweck des Unterrichts liegt in der Übung der Sinne, in der Bildung der Geisteskräfte und in der Pflege des Gemütes; der materiale Wert besteht in der Vorbereitung der Schüler für die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Die Aneignung einer Summe einzelner, im Leben verwendbarer Kenntnisse, so schätzbar sie an sich ist, bildet nicht den Endzweck des naturlehrlichen Unterrichts, dieser soll vor allem ein Mittel geistiger Bildung sein. Das Ziel des Unterrichts ist die Anleitung der Kinder zur Beobachtung der Naturerscheinungen mit Betonung jener, die auf die Hauswirtschaft, sowie für Gewerbe und Verkehr und für das körperliche Wohlbefinden Bedeutung haben, und die Befähigung zur Auffassung ihres ursächlichen Zusammenhanges, um hiedurch den Grund zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit des Geschehens in der Natur zu legen.

2. Auswahl des Lehrstoffes. Auf keinem Gebiete des Unterrichts liegt die Gefahr, den Lehrplan mit Stoff zu überfüllen, so nahe wie beim naturkundlichen

Über die auf Grund der Phonetik schon im ersten Unterricht anzustellende praktische Lautlehre vgl. auch R. Dietlein, Der elementare Sprachunterricht im ersten Schuljahre, Gera 1900 u. E. v. Sallwürk, Haus, Welt u. Schule. Wiesbaden 1902. (A. d. H.)

Unterricht. Durch die erstaunlichen Errungenschaften der Wissenschaft und den großen Einfluß der Technik wird der Lehrer versucht, den Schülern möglichst viele enzyklopädische Mitteilungen zu geben, die wohl der Erregung von Neugier und Interesse Vorschub leisten, aber auch abstumpfend wirken und ganz übersehen lassen, daß naturwissenschaftliche Tatsachen nur durch Denken und Arbeit gewonnen werden können. Deshalb ist auf eine angemessene Auswahl die größte Sorgfalt zu verwenden. Sie wird dem Lehrer erleichtert, wenn er sich von bestimmten Gesichtspunkten leiten läßt. Ein solcher folgt aus dem formalen Zweck unseres Unterrichts, nach welchem der Schüler angeleitet werden soll, alles was in den Bereich seiner Wahrnehmungen kommt, was ihm demnach die Heimat entgegenbringt, zu beobachten und verstehen zu lernen. Daraus ist auszuwählen, was der Fassungskraft der Schüler angemessen ist. Der erste Gesichtspunkt ist also: Man lehre nur das, was durch eine leicht zu beobachtende Naturerscheinung oder durch einen einfachen Versuch zur Anschauung und Erläuterung gebracht werden kann. Wir knüpfen dabei an die Erfahrungen, welche der Schüler durch die Berührung mit der Natur schon empfangen hat, an seinen Gedankenkreis an und machen ihn auf jene Naturgesetze aufmerksam, von welchen die Entwicklung und das Gedeihen der menschlichen Tätigkeit abhängt. Dies gibt uns den zweiten Gesichtspunkt: Wähle jenen Lehrstoff aus, welcher dem tatsächlichen Bedürfnis des Schülers entspricht. Hat man nach beiden Grundsätzen die Auswahl getroffen, so handelt es sich dann darum, festzustellen, was die einzelnen Teile noch an anderweitigen Kenntnissen voraussetzen. Der dritte Gesichtspunkt ist: Wähle solche Erscheinungen und Vorgänge, die das Verständnis der oben bezeichneten notwendig macht. Im allgemeinen gilt der Ausspruch Kehrs: „Ein Minimum, welches sicher erreicht wird, ist jedenfalls viel besser, als ein Maximum, das nur prunkvoll auf dem Papier steht."

3. Anordnung des Lehrstoffes. Die Einführung der Naturlehre in alle Schulen verlangte zuerst Comenius. Sein Einfluß zeigt sich in dem Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen und in den Franckeschen Stiftungen, welche die Naturkunde als Unterrichtsgegenstand aufnahmen. Die Forderung der Naturbetrachtung wurde durch die Philanthropen wieder energisch betont. Das Verdienst, einiges aus der Naturlehre in den Lehrstoff der Volksschule aufgenommen zu haben, gebührt F. E. Rochow (1772) in Brandenburg, J. v. Felbiger (1775) in Österreich und B. Overberg (1793) in Westfalen. Dadurch war die Periode des Unterrichts der „gemeinnützigen Kenntnisse" eröffnet. Gewöhnlich waren diese, welche außer Naturlehre noch Naturgeschichte, Geographie, Gesundheitslehre und anderes umfaßten, in den Lesebüchern enthalten. Bei der mangelnden Vorbildung der Lehrer und dem Fehlen der notwendigen Lehrmittel kam es aber zu keiner richtigen methodischen Behandlung; man ließ meistens die Abschnitte lesen, und wenn man viel tat, so knüpfte man kurze Erläuterungen an. Nicht viel besser stand es in den mehrklassigen städtischen Schulen, den Haupt- und Bürgerschulen Österreichs; es wurde zwar ein besonderer Unterricht in der Naturlehre erteilt, doch nicht auf bildende Weise. In der allgemeinen Volksschule erhielt die Naturlehre ihren Platz unter den Lehrgegenständen erst in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts.

a) Unterstufe. Durch die neue Schulgesetzgebung wurde die Naturlehre nicht mehr auf die Oberstufe beschränkt, sondern soll auf der Unter- und Mittelstufe vorbereitet werden. Dieser Vorbereitungsunterricht hat zunächst den Erfahrungskreis für den eigentlichen Unterricht auf der Oberstufe auszubilden. Auf der Unterstufe tut dies der Anschauungsunterricht als Vorstufe des Realienunterrichts, indem er Gegenstände und Erscheinungen im Natur- und Menschenleben der nächsten Umgebung behandelt. Hier verfolgt der Unterricht vor allem den Zweck, das Interesse und die Liebe für die Natur zu erwecken; deshalb soll die Anordnung nach den Jahreszeiten geschehen, um den eigenen Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder die gehörige Aufmerksamkeit schenken zu können.

b) Mittelstufe. Um ein Abstrahieren von Gesetzen handelt es sich auch hier nicht; wir halten uns an die Erscheinungen

und wollen die Kinder zum Beobachten und Erfassen derselben anleiten. Manche wissenschaftliche Wahrheiten werden dabei freilich den Kindern schon zur Erkenntnis kommen. Bei der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes wird man zunächst den Gang des heimatkundlichen Unterrichts berücksichtigen, dann gewinnt die Naturlehre vereint mit der Naturgeschichte eine selbständigere Stellung. Wir begnügen uns auf der ganzen Mittelstufe mit einer geordneten Besprechung der Erscheinungen nach ihrem äußeren Verlauf, doch geben wir auch gleichzeitig die Erklärung jener Ursachen und Wirkungen, die leichter aufzufassen sind. Zu diesen unmittelbar anschaulichen Naturerscheinungen gehören viele Wärmeerscheinungen (Änderung des Rauminhalts und der Zusammenhangsform, Verbreitung der Wärme), aber auch solche der Mechanik bieten sich ungesucht dar. Ebenso kann durch eine Reihe chemischer Tatsachen (Luft, Wasser) der Erfahrungskreis der Schüler vermehrt werden.

c) Oberstufe. Der wissenschaftliche Unterricht verlangt die systematische Anordnung, die Zusammenstellung aller Erscheinungen, die aus demselben Grunde hervorgehen. Ein gedeihlicher Anfangsunterricht muß aber dem Kinde jedesmal das darbieten, was seine geistigen Organe aufnehmen und verarbeiten können. J. Crüger (1850) empfahl deshalb die Bildung von kleineren Unterrichtskreisen, die nach ihrer Schwierigkeit aneinander zu reihen und nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit miteinander zu verbinden sind.

d) Bürgerschule. Diesterwegs Vorschlag (1834): „Also zuerst überall das Was, dann das Wie und zuletzt das Warum, oder Erscheinung, Gesetz, Ursache" wurde von J. Heussi (1838) so aufgefaßt, daß einem Kursus der Beobachtung der Tatsachen ein anderer folge, in dem die Gesetze zu behandeln wären, und zum Schlusse ein Kursus, der den zu Grunde liegenden Ursachen (Naturkräften) gewidmet wäre. Man erkennt, daß es naturwidrig ist, die drei Fragen nach dem Was, Wie und Warum auf Jahre voneinander zu trennen. Der Gedanke aber, auf jeder folgenden Stufe die physikalische Erkenntnis zu erweitern, hat viel Bestechendes für sich. Dies führte C. Baenitz (1869) zu dem Vorschlage, den ganzen Lehrstoff in drei konzentrische Kreise zu teilen. Im ersten Kurs sollen die Schüler durch Beobachtung einzelner Naturerscheinungen für physikalische Anschauungen empfänglich gemacht werden. Dann bringt der zweite Kurs die konzentrische Erweiterung des durchgearbeiteten Stoffes und eine größere Reihe neuer Erscheinungen. Der dritte Kurs hat die Aufgabe, zu zeigen, daß die Naturkräfte nicht nur für sich als Ganzes, sondern auch als Modifikation der Bewegung aufgefaßt werden.

Es ist nicht zu leugnen, daß die konzentrische Stoffanordnung (s. d.) Vorteile bietet. In jedem Gebiete der Naturlehre gibt es Leichtes und Schwieriges und der Schüler findet bei seinem Fortschreiten in jeder folgenden Klasse Anhaltspunkte, welche durch die damit verbundenen Wiederholungen ein sicheres Erfassen ermöglichen. Diesen Vorteilen stehen aber empfindliche Nachteile gegenüber. Durch das Bestreben, in jeder Klasse jedes Gebiet der Naturlehre berühren zu wollen, wird häufig Zusammengehöriges auseinander gerissen. Jede Vertiefung wird dadurch gehindert und auch das Interesse der Schüler wird geschwächt. Man kehrte deshalb vielfach wieder zur systematischen Anordnung zurück, z. B. in den Berliner Gemeindeschulen (1902).

In Österreich hält man an der konzentrischen Verteilung fest, sucht aber durch zweckmäßige Auswahl der Einzelstoffe die gerügten Übelstände zu beseitigen. Eine bloße Verschiebung des Lehrstoffes ohne Geltendmachung höherer Gesichtspunkte kann dem Übel nur teilweise abhelfen. Der Hauptmangel unserer Lehrpläne liegt nicht so sehr in der großen Stofffülle oder in der Verfrühung des Stoffes, sondern vielfach in der zu losen Verknüpfung. Wir bedürfen einer Brücke zwischen dem fremdartig beisammen Stehenden, eines Anschließungspunktes, wie sich J. Crüger ausdrückte, an welchem die einander Unbekannten sich freundschaftlich die Hände reichen. Er behandelte, von einem einzigen Versuch ausgehend, denselben als Träger einer ganzen Erscheinungsgruppe, während Erler (1866) an einige der wichtigsten Instrumente oder an manche Gegenstände des täglichen Lebens die Hauptgesetze der gesamten Physik anknüpfte, also Erscheinungs-

gemeinschaften bildete, wie sie auch P. Conrad (1889) und E. Ebenführer (1897) verlangten. Dem psychologischen Vorgang der Apperzeption gemäß hat der Unterricht die im Anschauungs- und Erfahrungskreis der Schüler liegenden Beobachtungen zu bearbeiten. Damit ist uns der Ausgangspunkt gegeben, in erster Linie wichtige Erscheinungen in der Natur, in zweiter Linie wichtige Anwendungen der Naturgesetze. Der Ausgangspunkt ist aber zugleich auch Zielpunkt des Unterrichtskreises, so daß durch ihn alle weiteren Erscheinungen und Versuche, die sein Verständnis bedingen, bestimmt werden. Er bleibt der Mittelpunkt, das Erscheinungszentrum des Unterrichtskreises, um das sich die anderen Kenntnisse naturgemäß anordnen.

Ein solcher Unterricht entspräche in mancher Beziehung dem biographischen Geschichtsunterricht und dem naturgeschichtlichen Unterricht, wenn die einzelnen Naturkörper nicht nach ihrer Stellung im System, sondern nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit betrachtet werden.

4. Lehrverfahren. *a*) Anschauung. Die Wege des Unterrichts in der Naturlehre sind durch das Wesen der Naturlehre als Wissenschaft bestimmt. Der Unterricht muß sich daher auf Anschauung gründen. Die Anschauungen der Naturvorgänge werden auf zweierlei Weise gewonnen, entweder durch Wahrnehmungen von Erscheinungen, welche uns das Leben ohne unser Dazutun unmittelbar darbietet, oder indem wir die Körper absichtlich nötigen, jene Erscheinungen hervorzubringen, die wir beobachten wollen. Es entsteht nun die Frage, ob der Unterricht von den Erfahrungen der Schüler ausgehen oder mit der absichtlichen Hervorbringung der Erscheinungen, mit dem Versuche, beginnen soll.

Die Meinungen darüber sind geteilt. Die einen verlangen unbedingt, daß der Schulversuch den Ausgangspunkt des Unterrichtes bilde. Nach J. Crüger muß der Unterricht von einfachen Versuchen und von denjenigen Beobachtungen ausgehen, die an eben diesen Versuchen zu machen sind. Ihm schließen sich E. Netoliczka (seit 1852), C. Baenitz 1869), B. Schwalbe (1877) und andere an und noch in den methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben (1891) ist der Satz enthalten: „Der Versuch ist bei allen Betrachtungen in den Vordergrund zu stellen." Die österreichischen Instruktionen für den Gymnasialunterricht (1892) fordern dagegen, daß der Lehrer planmäßig an die Eindrücke anzuknüpfen habe, welche die Schüler im Leben von Naturvorgängen empfangen haben. Herbart sagte mit Recht: „Kinder, die nichts gesehen, nichts beobachtet haben, kann man nicht unterrichten." In den Erfahrungen und Beobachtungen der Kinder, so roh und unvollkommen sie immer sein mögen, liegen die ersten Keime des Naturinteresses. So unscheinbar diese Ergebnisse der kindlichen Beobachtung sind, so unentbehrlich sind sie für uns, denn wir haben in ihnen einen festen, sicheren Ausgangspunkt für alle naturwissenschaftlichen Belehrungen. Nicht der Versuch hat den Ausgangspunkt zu bilden, sondern die Erfahrung der Schüler.

Schon in der Zielangabe jeder Unterrichtseinheit deuten wir auf die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen der Schüler hin und gewinnen dadurch ein wichtiges Mittel zur Erweckung des Interesses der Schüler an dem Gegenstand. Auf der Stufe der Vorbereitung lassen wir die Schüler frei und ungehindert sich über ihre persönlichen Erfahrungen aussprechen. Für den Lehrer ist dieser orientierende Vorblick wichtig, denn er erfährt hiedurch, welches Beobachtungsmaterial bei den Schülern vorhanden ist und inwieweit sie sicher über dasselbe verfügen. Dann kann er das Gespräch so wenden, daß die Mangelhaftigkeit und Unvollständigkeit der Beobachtungen den Schülern möglichst deutlich wird und in ihnen selbst der Wunsch entsteht, durch eine genauere Beobachtung größere Klarheit zu gewinnen. An dieser Stelle, auf der Stufe der Darbietung, hat der Versuch einzutreten.

b) Beobachtung der Erscheinung. Im Unterricht kann der Versuch in zwei Formen auftreten. Das grundlegende oder Beobachtungsexperiment ersetzt oder isoliert eine Naturerscheinung, das prüfende oder Erklärungsexperiment soll uns die Richtigkeit unserer Folgerungen bestätigen. Die Unterweisung des Lehrers beginnt bei beiden mit der Beschreibung der verwen-

deten Vorrichtung durch die Schüler. An diese schließt sich für den Lehrer der Versuch, für die Schüler die Stufe der Beobachtung und die Feststellung des Wahrgenommenen durch Worte. Da wird der Schüler zur Selbsttätigkeit, zum Selbstsehen, Selbsthören und Selbstschließen, endlich zur Selbstbeschreibung des ganzen Verlaufes der Erscheinung anzuhalten sein. Die Fragen des Lehrers müssen den Versuch begleiten, wenn die hervorgerufene Erscheinung durch die Sinne in das Innere der Schüler einziehen soll.

J. Tyndall erzählte von J. Faraday, dem ersten aller Experimentatoren, daß dieser ihn bei Vorführung eines Versuches durch die Frage „Worauf soll ich achten" belehrte, wie nötig es ist, die Aufmerksamkeit des Beobachters auf den besonderen Punkt zu richten. Wir werden daher unseren ungeübten Schülern die Anleitung geben, auf welche Vorgänge sie aufmerken sollen. E. Mach weist darauf hin, daß auch das Erraten des Versuchserfolges einen hohen didaktischen Wert haben kann. Die Spannung der Aufmerksamkeit wird vorzüglich erhalten und auch der Lehrer gewinnt dadurch, daß er seine Schüler besser als auf andere Weise kennen lernt. Während einige auf das Nächstliegende raten, vermuten andere ungewöhnliche, wunderbare Erfolge. Meist wird auf das Geläufige, assoziativ Naheliegende geraten werden. So wird man von dem Schüler leicht hören, daß die verdoppelte Pendellänge auch die Schwingungsdauer verdopple. Solche Mißgriffe lehren den Schüler, das Erratbare vom überhaupt Nichterratbaren zu trennen.

c) Ableitung der Naturgesetze. Durch sorgfältige Beobachtung der Erscheinungen gelangt man zur Kenntnis des regelmäßigen Verlaufes derselben. Aber ein bloßer Anschauungsunterricht ohne das Zusammenfassen ähnlicher Erscheinungen, ohne Ableitung der Naturgesetze ist unfruchtbar. An den Versuch wird sich daher eine Besprechung desselben anschließen müssen, wobei durch Vergleichung der beobachteten Erscheinung mit den betreffenden Naturerscheinungen, durch Herbeiziehung ähnlicher Fälle, unter Umständen durch Vorführung solcher Fälle (Stufe der Vertiefung) das Wesentliche vom Unwesentlichen, die Ursache und die Wirkung geschieden werden, bis schließlich das Naturgesetz in klarer Fassung zum Ausdruck gebracht wird. Diese geistige Arbeit, das Abstrahieren der Gesetze, hat vom Schüler auf der Stufe der Zusammenfassung zu geschehen, der Lehrer trete dabei nur wegweisend auf.

Auf jeden Fall hat sich der Lehrer davor zu hüten, das Ergebnis des induktiven Denkprozesses dem Schüler vorweg zu nehmen und ihm Stücke der fertigen Wissenschaft zu bieten, die er auf guten Glauben hin zu nehmen hätte. Rousseaus Forderung: „Der Schüler darf die Wissenschaft nicht lernen, sondern muß sie von neuem auffinden" enthält bei aller Übertreibung immerhin einen Kern objektiver Wahrheit. — Ein weiterer Fehler liegt in der verfrühten Einführung und der unrichtigen Behandlung der Hypothesen. Wenn der Forscher in dem Bestreben, die Ergebnisse seiner Beobachtungen zu erklären, sich Anschauungen über Dinge bildet, die nicht mehr zu sehen sind, so über die Zusammensetzung der Körper aus Molekülen und Atomen, über die Existenz und die Eigenschaften des Weltäthers, so sind dies alles nur mehr oder weniger wahrscheinliche Vermutungen, aber keine ausgemachten Erfahrungen. Der unreife Geist des Schülers vermag aber nicht die feine Unterscheidung zu fassen, die der wissenschaftlich Gebildete macht, wenn er z. B. von Kraftlinien spricht, als wenn sie Realitäten wären, und sich doch dabei der abstrakten Natur dieser Gebilde bewußt bleibt. Soll der naturwissenschaftliche Unterricht den Sinn für Tatsachen ausbilden, so hat er aufs schärfste auseinander zu halten, wie weit unsere Gedanken über Dinge und Vorgänge einem tatsächlichen Zusammenhang entsprechen und wie weit sie bloße Hilfsbegriffe oder Gleichnisse sind. Ganz umgehen lassen sich aber die Hypothesen auch in der Volksschule nicht. So läßt sich die Anziehung und Abstoßung magnetischer Pole oder elektrischer Körper ohne Annahme zweier Arten von Magnetismus oder Elektrizität nicht gut in ein Gesetz fassen. In der Bürgerschule wird auch auf die Molekularhypothese eingegangen werden können, um in der Wärmelehre die Vorgänge beim Wechseln der Zusammenhangsformen genauer zu verfolgen. Die Veranlassung zur Einführung der Atomhypothese liegt in der Gesetzmäßigkeit der Zahlenverhältnisse bei allen chemischen Erscheinungen. Die Wellentheorie und die mechanische Wärmetheorie erfordern einen reiferen Verstand, so daß sie nicht in Betracht kommen.

d) Anwendung. Der Induktionsschluß wird bedeutend an Sicherheit gewinnen, wenn wir das gefundene Gesetz

auf andere Erscheinungen anwenden. Der Schüler soll dabei zeigen, daß er mit den neuen Erkenntnissen auch etwas anzufangen wisse. Während wir früher vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Beobachtung und vom Versuch ganz allmählich zu dem Naturgesetze aufgestiegen sind, verlangen wir jetzt die Ableitung eines speziellen Urteils aus einem vorangestellten allgemeinen oder die Verwendung der deduktiven Methode, die aber nur als Ergänzung der induktiven auftritt.

Bei den Übungen handelt es sich zuerst darum, auf Grund des festgestellten Gesetzes verwandte Erscheinungen und die Wirkungsweise von im Leben häufig gebrauchten Vorrichtungen zu erklären. Viele Abschnitte des Lehrstoffes liefern sehr passenden Stoff für Rechenaufgaben, die das richtige Verständnis physikalischer oder chemischer Lehren recht fördern können. A. Höfler und E. Maiß (1893) nannten im engern Sinne „Denkaufgaben" solche, die nicht bloß zur Übung, sondern noch mehr zur Wiederholung dienen sollen, da zu ihrer Lösung mehrere Naturgesetze angewendet werden müssen. Sie sollen dem Schüler ein annähernd so weites Feld zur Verwertung des Gelernten geben, wie es im Leben außer der Schule in buntem Wechsel geboten wird. Auch zu stilistischen Übungen gibt die Naturlehre Veranlassung. Aber nicht nur mehr oder weniger freie Wiedergabe des Lehrstoffes soll den Inhalt der Aufsätze bilden; den Schülern muß Gelegenheit geboten werden, selbst erlebte Ereignisse darzustellen. Der Beschreibung geht also eine Beobachtungsaufgabe voraus. Dadurch erhält sie ein besonderes örtliches Gepräge, welches gewiß das Interesse der Schüler verbürgt.

5. Anleitung zu Beobachtungen. Bei der Besprechung des Lehrverfahrens wurde hervorgehoben, daß die unmittelbare Erfahrung seitens der Schüler möglichst die Hauptsache bleiben muß. „Die Erfahrung ist kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht erteilte; sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehen, sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher gibt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lernens zurückzuführen." Herbart macht uns also aufmerksam, daß der Lehrer die Aufgabe hat, die Schüler planmäßig zu ausharrender und ruhiger Beobachtung anzuleiten.

Unter den Hilfsmitteln, die in dieser Beziehung dem Lehrer zur Verfügung stehen, muß vor allem der Schulgarten genannt werden. Auf den unteren Stufen werden die Beobachtungen von Lehrer und Schülern gemeinsam angestellt, während auf der Oberstufe die Schüler allein unter umsichtiger Kontrolle des Lehrers beobachten. Den größten Umfang werden die Beobachtungen über die Witterungskunde einnehmen, die nächste Beobachtungsreihe bezieht sich auf den Kreislauf des Wassers, doch auch die anderen Gebiete der Naturlehre können berücksichtigt werden.

Reiche Ausbeute gewähren umsichtig geleitete Ausflüge. Schon auf der Mittelstufe werden heimatkundliche Ausflüge unternommen, die ebenso wie die naturgeschichtlichen auf der Oberstufe zugleich auch physikalische Erfahrungen vermitteln. Das Methodenbuch (1848) verlangte den Besuch von Werkstätten der Handwerker und Künstler, von Fabriken und Manufakturen. Solche technologische Ausflüge bieten einen so reichen Schatz von Belehrungen, daß man die Schwierigkeiten, die sich ihnen namentlich in Großstädten entgegenstellen, nicht scheuen sollte.

Durch die gemeinsamen Beobachtungen im Schulzimmer, Schulgarten und auf Ausflügen werden die Schüler befähigt, auch selbständige Beobachtungen vorzunehmen. Dadurch kommen wir zu einem neuen Hilfsmittel, zur Beobachtungsaufgabe. Für den Anfang eignen sich solche Erscheinungen, die fortgesetzt und regelmäßig beobachtet werden müssen, also die Witterungserscheinungen. Um eine Übersicht derselben zu erhalten, empfiehlt es sich, eine graphische Darstellung mit Benützung der meteorologischen Zeichen anzufertigen, die bald der Lehrer, bald der Schüler ausführt. Später können auch die anderen Gebiete herangezogen werden. Bei jeder Beobachtungsaufgabe ist zu beachten, daß sie nicht umfangreich sei, bestimmt und klar sei und keine besonderen Hilfsmittel oder

höchstens nur solche verlangt, die sich der Schüler nach der Angabe der Lehrers selbst herstellen kann.

Wir haben oben gesehen, daß der Versuch nicht unvorbereitet an den Schüler herantreten soll; der Schüler soll selbständig den Weg bezeichnen, auf dem vorzugehen ist. Es ist klar, daß es am besten wäre, wenn er auch den Weg selbst gehen lernte Die Schüler sollen also die Versuche, die sie selbst angegeben haben, auch selbst machen. „Von dem großen Faraday wird erzählt, daß er niemals ein Experiment völlig habe verstehen können, als bis er es selber nicht nur gesehen, sondern auch ausgeführt habe; sollen wir erwarten, daß unsere Kinder leisten, was Faraday nicht vermochte?" Wird das Selbstexperimentieren des Schülers als ein wesentliches Förderungsmittel des Unterrichts, als der intensivste Anschauungsunterricht angesehen, so muß die Schule einen Schritt weitergehen als bisher. England und Nordamerika sind uns in diesem Punkte weit vorausgeeilt, indem dort praktische Schülerübungen gleich von Anfang an mit dem Unterricht verbunden sind. Bei uns hat A. Bruhns (1886) die Schulwerkstätte in den Dienst des theoretischen Unterrichts gestellt. Jedenfalls ist im Interesse des Unterrichts in der Naturlehre eine systematische Pflege der Handfertigkeit der Schüler zu wünschen.

6. Lehr- und Hilfsmittel. Die Versuche müssen methodisch gut sein, also so gewählt werden, daß aus ihnen die allgemeinen physikalischen Wahrheiten ohne Schwierigkeit abgeleitet werden können. Die Versuche müssen daher einfach, frei von zuviel Beiwerk sein und das, worauf es ankommt, bestimmt und deutlich erkennen lassen. Je leichter sie anzustellen sind, je weniger die dabei nötige Vorrichtung die Aufmerksamkeit der Schüler erregt, je mehr jedoch die hervorgerufene Erscheinung den jugendlichen Geist fesselt, desto besser.

Der Versuch muß ferner methodisch richtig sein, er muß also vom Schüler mit Rücksicht auf seine erworbenen Kenntnisse verstanden werden können. Die Versuche gruppieren sich daher entweder um die darzulegende Tatsache, das betreffende Gesetz, oder um eine bestimmte Vorrichtung oder einen bestimmten Körper. Die Versuche müssen endlich methodisch notwendig oder sachlich wichtig sein. Um zur Kenntnis eines Naturgesetzes zu gelangen, darf es freilich dem Lehrer nicht genügen, einen einzelnen Versuch anzustellen; erst aus mehreren Versuchen lassen sich sichere Schlüsse ziehen. Doch ist davor zu warnen, den Anfänger mit Versuchen zu überladen. Man experimentiere so viel als nötig, aber nicht soviel als möglich!

Jeder Versuch, der vor den Schülern ausgeführt wird, soll gelingen. Dazu ist zweierlei notwendig. Sorgfältige Kenntnis der Zusammensetzung des Apparates und Vorbereitung der Versuche. Viele Versuche können ohne besondere Apparate mit einfachen Geräten, die in jeder Haushaltung vorkommen, angestellt werden und die Geschichte der Naturlehre liefert höchst interessante Beispiele dafür, daß die wichtigsten Entdeckungen mit Apparaten gemacht wurden, die aus den nächstbesten Gegenständen bestanden. Der Forderung J. Tyndalls, recht einfache Hilfsmittel zu erdenken, sind auch zahlreiche Lehrer nachgekommen (vgl. Literatur). Trotzdem sind auch besondere Schulapparate nötig. Sind diese ein Erzeugnis der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Mechaniker, so werden sie allen Anforderungen entsprechen. Sie werden, um die Erscheinung deutlich zu zeigen, einfach und hinreichend groß sein; sie sollen aber auch dauerhaft sein, also aus zweckmäßigem Material und kräftig gebaut sein oder sich durch Nachhilfe des Lehrers leicht wieder gebrauchsfähig machen lassen.

Als Hilfsmittel erweisen sich auch Wandtafeln zweckdienlich, wenn der dargestellte Gegenstand, z. B. eine Dampfmaschine, ein Hochofen u. a. den Schülern nicht selbst vor Augen gebracht werden kann und auch keine Modelle vorhanden sind. In vielen Fällen lassen sie sich durch Zeichnungen ersetzen, die der Lehrer in einfachen Linien an der Schultafel entstehen läßt. Das entstehende Bild hat mmer große Vorzüge vor dem fertigen, da es zur Beachtung aller Teile in der Aufeinanderfolge ihrer Entstehung zwingt. Auch der Schüler soll durch die Zeichnung kundgeben, ob er den Stoff richtig aufgefaßt hat.

Für den chemischen Unterricht ist eine technologische Sammlung anzule-

gen, um den Schülern die Veränderungen zur Anschauung zu bringen, welche die Rohstoffe durch die technische Verarbeitung erleiden.

7. Behandlung einzelner Stoffgruppen. Alle Kapitel der Naturlehre enthalten einzelne Punkte, deren unterrichtliche Behandlung dem Verständnis Schwierigkeiten mannigfaltigster Art bereitet, oder deren landläufige Behandlung sich als unzweckmäßig erwiesen hat. In den folgenden Bemerkungen soll auf einzelne Hauptpunkte aufmerksam gemacht werden, ohne eine systematische Vollständigkeit geben zu wollen.

a) Mechanische Erscheinungen. Die meisten Lehrpläne und Lehrbücher beginnen mit einer Zusammenstellung der sogenannten allgemeinen Eigenschaften der Körper, wobei mehr oder minder zusammenhangslose Eigenschaften und Erscheinungen, wie Kohäsion, Adhäsion, Undurchdringlichkeit, Teilbarkeit u. a. einer mit mannigfachen theoretischen Betrachtungen durchsetzten Besprechung unterzogen werden. Ein solcher Vorgang ist kaum zu rechtfertigen. Lehnt man sich nur an die Erfahrungen der Schüler an, so wirken die Besprechungen ermüdend und langweilig, will man aber tiefer eingehen und auf Hypothesen beruhende Betrachtungen über molekulare Vorgänge geben, so bleiben sie dem Anfänger unverständlich. Der praktische Lehrer wird sogleich mit fester Hand ins frische, volle Leben greifen. Er beginnt mit Wägungsversuchen und knüpft an den vorausgegangenen Rechenunterricht an. Das Lot, der Schwerpunkt, die Arten des Gleichgewichtes reihen sich zweckmäßig an die Betrachtung der Wage als Hebel. Sodann wird der Schüler auf Grund von Rauminhaltsmessungen auf das den Stoffen eigentümliche spezifische Gewicht geführt. Die Hauptsache ist, daß dem Schüler gleich Gelegenheit zu selbständigen, mit Messungen verbundenen Beobachtungen gegeben wird.

Zur Molekular-Hypothese wird der Schüler erst durch die Eigenschaften der elastischen Körper (bei der Federwage) gedrängt, denn er muß dabei auf Wechselwirkungen der einzelnen Stoffteilchen aufmerksam werden. An die Gewichtsbestimmungen lassen sich auch jene Erscheinungen an tropfbaren und luftförmigen Körpern anschließen, die auf deren Gewicht und geringen Zusammenhang beruhen.

Größere Schwierigkeiten treten bei der Behandlung der Bewegung ein, die nur durch besondere Sorgfalt und Umsicht zu beseitigen sind. Das Gesetz der Trägheit voranzustellen, ist methodisch ungerechtfertigt. Der Schüler muß erst die Hauptarten der Bewegungen beobachten, um daraus den Begriff der Kraft zu gewinnen. Wir erklären bei der gleichförmigen Bewegung den Begriff Geschwindigkeit und betrachten dann den freien Fall, beobachtet am Fall der schiefen Ebene und ohne Aufwand mathematischer Formeln. Erst jetzt findet das Beharrungsvermögen seine Stelle. Die krummlinigen Bewegungen schließen sich an und es wird der Irrtum vermieden, die Fliehkraft sei eine eigentümliche Kraft, wenn sie der Schüler als eine Erscheinungsweise der Trägheit kennen lernt.

b) Die Wärmeerscheinungen stehen im Mittelpunkte des physikalischen Volksschulunterrichts, da leicht verständliche Beobachtungen und einfache Versuche den induktiven Gang erleichtern. Häufige Begriffsverwirrungen entstehen dadurch, daß die Schüler das Messen von Temperaturen und Wärmemengen nicht unterscheiden; dies macht es ratsam, gleich nach der Behandlung des Thermometers durch Erfahrungen und Versuche den Unterschied zu erläutern. Eine eingehendere Behandlung verlangen die meteorologischen Erscheinungen als notwendige Grundlage der Lehre vom Klima und der praktischen Wetterkunde. Dazu kommt noch der didaktische Vorzug, daß sie die Anwendung physikalischer Gesetze auch außerhalb des Laboratoriums und der Industriewerkstätte zeigen.

c) Chemische Erscheinungen. Auch hier ist der Fehler zu vermeiden, auf Grund weniger Versuche das ganze theoretische Lehrgebäude aufzubauen und dann die einzelnen Elemente als Unterrichtseinheiten zu behandeln. Dafür setzen wir die Betrachtung wichtiger, aus dem täglichen Leben bekannter Stoffe, wie Luft, Wasser, Kohle. Schon hier treten die wichtigsten Mineralsäuren auf, die zur Behandlung des Schwefels, Phosphors u. a. drängen. Dabei ergibt sich ungesucht eine Verbindung der Chemie mit der Minera-

logie, diesem Stiefkinde des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die sich noch nutzbringender bei der Behandlung der Metalle gestaltet. Ähnlich hat man auch versucht, die Betrachtungen der organischen Natur zusammenzufassen und die Naturgeschichte ganz mit der Naturlehre zu vereinigen; doch sprechen gegen eine zu weitgehende Vereinigung die zu verschiedenartige Behandlungsweise der einzelnen Wissenszweige und die mangelnde Fassungskraft des jugendlichen Geistes, der noch nicht im Stande ist, verschiedenartige Dinge gleichzeitig zu erfassen.

d) Bei den Schallerscheinungen hat man die Schwierigkeit zu überwinden, die Schüler von dem Vorhandensein unsichtbarer Wellenbewegungen in der Luft zu überzeugen. Wenn irgendwo, so ist es hier geboten, dem Schüler zuerst die Erscheinungen selbst vorzuführen und dann erst die theoretischen Erörterungen folgen zu lassen. Tyndall hat uns das beste Beispiel gegeben, wenn er zuerst von dem eingespannten Stahlstreifen ausgeht und dann auf die Wasserwellen und auf die vom Wind bewegten Halme eines Getreidefeldes hinweist.

e) Lichterscheinungen. Von außerordentlichem Werte ist es, die optischen Grundversuche (geradlinige Fortpflanzung, Zurückwerfung, Brechung und Farbenzerstreuung) objektiv zur Anschauung zu bringen. Früher war man als starke Lichtquelle nur auf das Sonnenlicht angewiesen, während uns jetzt das Skioptikon mit dem elektrischen Bogenlicht die besten Dienste leistet. Die Einzelstoffe gruppieren sich um die Lampe, den Spiegel, den Regenbogen, das Skioptikon und die Dunkelkammer, die als Auge den Abschluß bildet.

f) Den elektrischen Erscheinungen müssen die magnetischen vorangehen, da wir sie bei der Bestimmung der Wirkungen elektrischer Ladungen voraussetzen. Noch mehr als bei den magnetischen Erscheinungen fehlt uns bei den elektrischen jeglicher Anschluß an den Erfahrungskreis des Schülers, der sonst eine Hauptstütze des Unterrichts bildet. Man hat sich dadurch geholfen, durch zahlreiche Versuche über Reibungselektrizität die fehlenden Anschauungen zu geben. Die praktische Bedeutung blieb gering, so daß immer mehr die Ansicht Boden bekam, an den Anfang des Unterrichts jene elektrischen Vorrichtungen zu stellen, die heutzutage den Schülern selbst in entlegenen Gegenden begegnen. Das sind der Telegraph, die elektrische Klingel, das elektrische Licht, der elektrische Wagen. Daran reihen sich noch die Galvanoplastik und das Telephon. Die Erscheinungen hochgespannter elektrischer Ladungen führen zum Gewitter und zu den Blitzschutzvorrichtungen.

g) Abschluß. Hat der Schüler alle Gebiete der Naturlehre durchwandert und den gesetzmäßigen Verlauf der wichtigsten Naturerscheinungen kennen gelernt, so ist es notwendig, am Abschlusse des Unterrichts alle Erscheinungsgruppen von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus zusammenzufassen. Die Schüler sollen die Erscheinungen als Verwandlungsvorgänge auffassen, wobei kein Verlust auftritt. In der Mechanik lernt er das Gesetz der Erhaltung der Arbeit, die Erzeugung von Wärme führt wieder auf das Arbeitsgesetz, aber auch auf die Umwandlung von Wärme in Arbeit. Wärme wurde durch chemische Arbeit erzeugt, doch dient uns letztere auch zur Gewinnung des elektrischen Stromes, den wir aber auch durch mechanische Arbeit erzeugen. So wollen wir dem Schüler einen Einblick in den einheitlichen Aufbau der Naturlehre verschaffen und ihn dadurch anregen, auch später jede sich darbietende Gelegenheit zur Erweiterung seiner naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu verwerten.

8. Im Unterricht an Lehrerbildungsanstalten kommt es weniger auf die Mitteilung von Einzelkenntnissen, sondern auf die Entwicklung der Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit der Zöglinge gegenüber den Naturerscheinungen und auf das Verständnis des Zusammenhanges der letzteren an. Der Lehrstoff muß daher systematisch angeordnet werden. Für den Unterricht eignet sich jene Methode am besten, welche sich soviel als möglich an die empirische Begründung und historische Entwicklung unserer Naturerkenntnisse anschließt. Das Wissen wird jedoch erst dann zum bleibenden Eigentum, daß man es in selbständiger Arbeit anwendet. Es ist daher besonders darauf Bedacht zu nehmen, die Zöglinge im Anstellen von Beobachtungen und Versuchen zu üben. In den unteren Klassen

kann dies dadurch geschehen, daß die Zöglinge durch Aufgaben zu selbständigen Versuchen und Beobachtungen angeregt werden. In der oberen Klasse sind mit den Belehrungen über Methodik auch planmäßige Übungen im Anstellen von Beobachtungen und Versuchen, wie sie mit den einfachsten Mitteln in den allgemeinen Volksschulen ausgeführt werden können, zu verknüpfen. Sehr zu empfehlen ist die Einführung des Arbeitsunterrichts in Seminarien, damit der Zögling sich ene Handfertigkeit aneigne, die zur Anfertigung der einfachsten Apparate und Anschauungsmittel unentbehrlich ist, und sich zugleich in der Handhabung dieser Lehrmittel ausbilden könne.

Zur Förderung des Unterrichts dient auch die Lektüre gemeinfaßlicher naturwissenschaftlicher Werke, worauf bei der Vermehrung der Bibliothek Rücksicht zu nehmen ist. Die eingeführten Lehrbücher dürfen nicht zu knapp gehalten sein, da sie nicht bloß Lern- und Wiederholungsbücher sein, sondern den Lehrstoff in jener Form bieten sollen, wie ihn der Zögling in der Volksschule zu behandeln hat. Sie können dann auch zum Selbststudium dienen, wenn sie so abgefaßt sind, daß ein normal begabter Schüler sie ohne Hilfe des Lehrers verstehen kann. Dadurch erhält der Zögling auch die beste Vorbereitung für seine Weiterbildung und es wird der Übelstand etwas gemildert, der unserem Unterricht anhaftet, nämlich das auffallende Mißverhältnis zwischen dem durchzunehmenden Stoff und der für die Behandlung verfügbaren Zeit.

Literatur. *a*) Methodik. Diesterweg F. A. W., Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen 1835 (7. Aufl., 1906). — Heussi J., Experimentalphysik. Berlin 1838 (als Leitfaden der Physik bearb. von E. Götting, 16. Aufl., 1906). — Crüger J., Die Physik in der Volksschule. Leipzig 1850 (13. Aufl., 1880). — Erler, Naturlehre und Weidemann, Naturwissenschaften in der Volksschule in A. Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 5. Band, Gotha 1866 (2. Aufl., 1883). — Arendt R., Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Hamburg 1869. — Baenitz C., Der naturwissenschaftliche Unterricht. Berlin 1869 (2. Aufl., 1883). — Bopp C., Organisation des naturkundlichen Unterrichts in den württ. Volksschulen. Ravensburg 1870. — Crüger J., Geschichte der Physik in C. Kehr, Geschichte der Methodik, 1. Band, Gotha 1877. — Schwalbe B., Über Geschichte und Stand der Methodik in den Naturwissenschaften. Berlin 1877. — Zwick H., Der physikalische Unterricht in der Elementar- und Mittelschule. Berlin 1878. — Netoliczka E., Die Physik in der Volks- und Bürgerschule, 1. Band, Wien 1879. — Wilbrand F., Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Hildesheim 1881. — Kreutz F., Vollständiger Wegweiser für den physikalischen Unterricht in der Volksschule. Münster 1882. — Netoliczka E., Methodik der Naturlehre. Wien 1883 (3. Aufl. umgearb. von K. Kraus, 1896). — Rein W., Pickel A. und Scheller E., Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Dresden. — Bruhns A., Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterricht. Wien 1886 (2. Aufl., 1895). — Poske F., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Berlin, seit 1887. — Hauptmann F., Methodik des Unterrichts in der Naturlehre. Wien 1888 (3. Aufl., 1906). — Kollbach K., Methodik der gesamten Naturwissenschaft. Leipzig 1888 (in 2. Aufl. als Naturwissenschaft und Schule. Köln 1894). — Lange H., Geschichte des chemischen und physikalischen Unterrichts in der Volksschule in C. Kehr, Geschichte der Methodik, 2. Aufl., 2. Band. Gotha 1888. — Löffler A., Der Unterricht in der Naturlehre an allgemeinen Volksschulen. Wien 1889 (3. Aufl., 1906). — Conrad P., Präparationen für den physikalischen Unterricht in Volks- und Mittelschulen. Dresden 1889 (2. Aufl., 1901). — Kienast E., Lichtblau W., Sprockhoff A. und Waeber A., Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie in Sprockhoff A., Vorbereitungen und Entwürfe. Breslau 1889. — Twiehausen, Naturlehre für Volksschulen. Halle 1891. — Lüddecke G., Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen als Unterricht im Freien. Braunschweig 1893. — Neumann R. und Fischer J., Periodische Blätter für Realienunterricht. Tetschen, seit 1894. — Haas K., Vierteljahrsberichte des Wiener Vereines zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts. Wien, seit 1895. — Partheil G. und Probst W., Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Dessau 1896. — Ebenführer E., Zur Revision der Lehrpläne für Naturlehre an Volksschulen. Baden b. Wien 1897. — Albrich K. und Capesius J., Naturlehre auf geschichtlicher Grundlage; Roßbach F., Naturwissenschaftlicher Unter-

richt in der höheren Mädchenschule; Scheller E., Physik in der Volksschule, in W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1898. — Fischer K., Der Naturwissenschaftliche Unterricht in England. Leipzig 1902. — Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. Berlin 1902. — Busemann L., Methodik der Naturkunde in der Volksschule. Breslau 1902. Fischer K., Der naturwissenschaftliche Unterricht bei uns und im Auslande. Berlin 1905. — Böttger R., Beiträge zur Geschichte und Methode des chemischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1906.

b) Experimentierkunde. Frick J., Physikalische Technik, Braunschweig, 1854 (7. Aufl. bearb. von O. Lehmann, 1905 bis 1907); Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule (2. Aufl. von F. Lehmann, 1879). — Crüger J., Schule der Physik. Leipzig 1857 (12. Aufl., 1887). — Bauer A. und Hinterberger F., Lehrbuch der chemischen Technik. Wien 1860 (2. Aufl., 1864). — Weinhold A., Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig 1871 (4. Aufl., 1897). — Schlichting M., Chemische Versuche einfachster Art. Kiel 1873 (9. Aufl. von A. Wilke, 1891). — Heussi J., Der physikalische Apparat. Berlin 1875. — Netoliczka E., Experimentierkunde. Wien 1879 (2. Aufl. umg. von K. Kraus, 1893). — Weinhold A., Physikalische Demonstrationen. Leipzig 1881 (4. Aufl., 1905). — Arendt R., Technik der Experimentalchemie. Hamburg 1881 (3. Aufl., 1900). — Weyde F., Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten. Wien 1882. — Barth E. und Niederley W., Des deutschen Knaben Handwerksbuch. Bielefeld 1882 (10. Aufl., 1898). — Tyndall J., Vorträge über Elektrizität, deutsch von J. v. Rosthorn. Wien 1884. — Heumann K., Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über anorganische Chemie. Braunschweig 1885 (3. Aufl., bearb. v. O. Kühling, 1904). — Magnus K. und Sumpf K., Der praktische Lehrer. Hildesheim 1886 (2 Aufl. 1906). — Hummel A., Experimentierkunde. Halle 1887. — Poske F., siehe a). — Lubarsch O., Technik des chemischen Unterrichts. Berlin 1889. — Neumann R. und Fischer J., siehe a). — Noack K., Leitfaden für physikalische Schülerübungen. Berlin 1892. — Heid A., Der physikalische Unterricht in der Volksschule, Anleitung zum Experimentieren, 2. Aufl. Gießen 1894. — Niemöller F., Apparate und Versuche für physikalische Schülerübungen. Osnabrück 1894. — Haas K., siehe a). — Busch F., 100 einfache Versuche zur Ableitung elektrischer Grundgesetze. Münster 1896 (2. Aufl., 1897). — Rosenberg K., Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre. Wien 1898. — Bödige N., Das Archimedische Prinzip als Grundlage physikalisch-praktischer Übungen. Osnabrück 1901. — Bohn H., Physikalische Apparate und Versuche einfachster Art aus dem Schäffermuseum. Berlin 1902. — Donath B., Physikalisches Spielbuch für die Jugend. Braunschweig 1902. — Scheid K., Chemisches Experimentierbuch für Knaben. Leipzig 1904. — Kraus K., Experimentierkunde für Volks- und Bürgerschulen. Wien 1906. — Müller F., Technik des physikalischen Unterrichts nebst Einführung in die Chemie. Berlin 1906. — Strauß F., Organische Chemie. Experimentier- und Hilfsbuch. Wien 1907.

c) Für Lehrerbildungsanstalten. Crüger J., Lehrbuch der Physik. Leipzig 1867 (7. Aufl., 1891). — Baenitz C., Lehrbuch der Physik. Berlin 1870 (11. Aufl., 1891); Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. Berlin 1877 (6. Aufl., 1895). — Waeber R., Lehrbuch für den Unterricht in der Physik. Leipzig 1878 (7. Aufl., 1893). — Kauer A., Naturlehre. Wien 1879 (8. Aufl., 1906). — Sumpf K., Schulphysik. Hildesheim (7. Aufl. von A. Papst, 1901). — Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich. Wien 1874 und 1886. — Pabst A., Über den Physikunterricht im Lehrerseminar. Cöthen 1889. — Fuß K. und Hensold G., Lehrbuch der Physik. Freiburg 1891 (5. Aufl. und 6. gekürzte Ausg., 1903). — Mysliwski Th., Wiederholungsbüchlein beim Unterricht in der Physik. Breslau 1892. — Genau A., Grundriß der Physik. Gotha 1895 (2. Aufl., 1901); Chemie, Büren, 1901. — Kraus K., Grundriß der Naturlehre. Wien 1896 (6. Aufl., 1907). — Muthesius K., Die Lehrpläne für die kgl. preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare. Gotha 1901. — Kraus K. und Böttger H., Grundriß der Chemie für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Leipzig 1901 (3. Aufl., 1906); Grundriß der Physik für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Leipzig 1901. — Melinat G., Physik für deutsche Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1903.

Wien. *Konrad Kraus.*

Physik an der Mittelschule (Gymn. Realsch.). An den österreichischen Gymnasien ist zufolge des Lehrplanes vom 23. Februar 1900 dem Unterricht in der Physik ein Ausmaß von sieben Semestern

gewidmet, in denen das erste Semester der dritten, die beiden Semester der vierten, siebenten und achten Klasse inbegriffen sind. Auf das erste Semester der dritten Klasse entfallen zwei wöchentliche Unterrichtsstunden in dem genannten Gegenstand, auf die übrigen oben bezeichneten Klassen je drei wöchentliche Unterrichtsstunden, wozu bemerkt wird, daß einem neueren Erlasse des österreichischen Unterrichtsministeriums zufolge in der siebenten Klasse für den Unterricht in Physik und Chemie vier Stunden wöchentlich verwendet werden können. In der dritten und siebenten Klasse des österreichischen Gymnasiums sind außerdem die Grundlehren der Chemie beim physikalischen Unterricht zu berücksichtigen.

An den österreichischen Realschulen wird auf Grund des Normallehrplanes für diese Schulen vom 23. April 1898 Physik in der dritten Klasse mit drei wöchentlichen Unterrichtsstunden, in der vierten Klasse mit zwei, in der sechsten und siebenten Klasse mit je vier wöchentlichen Unterrichtsstunden gelehrt. Die Chemie bildet an den letztgenannten Anstalten einen eigenen Gegenstand, so daß man aus den angegebenen Zahlen ersehen kann, daß die Realschule — was Länge der Unterrichtszeit für Physik betrifft — dem Gymnasium gegenüber im entschiedenen Vorteile sich befindet, obwohl anderseits der an den beiden Anstalten zu absolvierende Lehrstoff in diesem Gegenstand und das zu erreichende Lehrziel fast dasselbe ist.

Nach den „Lehrplänen und Lehraufgaben für höhere Schulen in Preußen" vom Jahre 1901 wird am Gymnasium Physikunterricht in der Obertertia, der Untersekunda und Obersekunda, der Unter- und Oberprima in je zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden erteilt, wobei ein Teil der Unterrichtszeit in der Obertertia für die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers und für Unterweisungen in der Gesundheitspflege, in der Untersekunda für die Vornahme der Anfangsgründe der Chemie und die Besprechung einzelner wichtiger Mineralien verwendet wird. An den preußischen Realgymnasien sind dem physikalischen Unterricht wöchentlich zwei Stunden in der Obertertia, vier Stunden in der Untersekunda, je fünf Stunden in der Obersekunda, der Unter- und Oberprima zugewiesen, wobei aber zu bedenken ist, daß ein repetitorischer und ergänzender Teil der Naturgeschichte in den genannten Unterrichtsstunden der Obertertia und Untersekunda, das Wichtigste aus der anorganischen und organischen Chemie in den Unterrichtsstunden der drei obersten Klassen zu behandeln ist.

Im Lehrplane der preußischen Oberrealschulen sind in der Obertertia ebenso wie am Realgymnasium die einfachsten Erscheinungen aus der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper und die experimentellen Grundlagen der Wärmelehre zu besprechen. Der Untersekunda der Oberrealschule ist wie am preußischen Realgymnasium der zweite Teil des vorbereitenden physikalischen Lehrganges vorbehalten, der von den einfachsten Erscheinungen aus der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität, der Akustik und Optik in experimenteller Vorführung handelt; daneben wird in gesonderten Lehrstunden ein vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie durchgeführt. In der Obersekunda wird die Physik, und zwar die Wärmelehre, ausschließlich der Wärmestrahlung, Magnetismus und Elektrizität (besonders Galvanismus), ferner die Chemie in methodischer Behandlung weitergeführt. In der Unter- und Oberprima der Realschule werden jene Partien der Physik zur Behandlung gebracht, die eine deduktive, also mathematische Behandlung erfordern, also die Mechanik, Wellenlehre, Akustik und Optik, ferner die Strahlungserscheinungen der Wärme und der Elektrizität. In der Chemie an der Oberrealschule wird in den letztgenannten Schuljahren so weit gegangen, daß auch die organische Chemie in einigen zusammenhängenden Abschnitten zur Behandlung gelangt und daß einfache Arbeiten im chemischen Laboratorium durchgeführt werden können, die einigermaßen den an unseren österreichischen Realschulen eingeführten chemisch-praktischen Übungen analog sind.

Aus diesen kurzen Bemerkungen über die Einrichtung des Lehrplanes der Physik an den österreichischen und preußischen Mittelschulen ist leicht zu ersehen, daß dieser an den ersteren Anstalten sich einheitlicher und übersichtlicher als an letzteren gestaltet, da an den österreichischen Mittelschulen das Prinzip der Zweiteilung des Physikunterrichts (für die

Unter- und Oberstufe) zur Geltung kommt, während an den preußischen Mittelschulen der zu behandelnde physikalische Lehrstoff weniger scharf gegliedert erscheint.

Die Zweiteilung des Physikunterrichts (für die Unter- und Oberstufe), gegen die sich glücklicherweise immer weniger Stimmen erheben, erweist sich unbedingt erforderlich, da in der Unterstufe die Kenntnis der auffälligsten Naturerscheinungen auf Grund der Beobachtung und des Versuches und die Anwendung derselben zur Erklärung ähnlicher Erscheinungen und ihrer nächstliegenden praktischen Verwertung, in der Oberstufe das Verständnis der wichtigsten Naturerscheinungen und Naturgesetze, sowie die Kenntnis der mathematischen Formulierung der Hauptgesetze angestrebt wird, da es anderseits von hoher Bedeutung ist, daß der Schüler der Unterstufe, der für die Beobachtung der Naturerscheinungen eine große Empfänglichkeit besitzt, angeleitet werde, sein Beobachtungsvermögen gegenüber den Naturerscheinungen zu pflegen und die Folgerichtigkeit des Denkens an einem Stoffe zu üben, der — wie die Instruktionen zum österreichischen Gymnasiallehrplan hervorheben — nicht überliefert ist, sondern erst durch die Selbsttätigkeit der Schüler gewonnen wird. Gerade diese formale Seite des Physikunterrichts muß schon in der Unterstufe im Auge behalten werden. Auch in den methodischen Bemerkungen für die Naturwissenschaften in den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ für die höheren Schulen in Preußen ist ausdrücklich hervorgehoben, daß bei dem Unterricht in den Naturwissenschaften die Aneignung einer Summe einzelner, im Leben verwendbarer Kenntnisse, so schätzbar an sich sie ist, doch nicht das Endziel, sondern nur ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung ist. Der richtige Gebrauch der Sinne, die formell und inhaltlich korrekte Beschreibung des Beobachteten, der Einblick in den Zusammenhang der Naturerscheinungen und in die praktische Bedeutung der Naturgesetze, die richtige Erkenntnis der Methoden zur Erlangung derselben soll durch das Studium der Naturerscheinungen an der Mittelschule angestrebt und erreicht werden.

Die Methode der physikalischen Forschung soll auch im Unterricht vom Lehrer bei der Erörterung der Naturerscheinungen und deren Gesetze nachgeahmt werden. In der Unterstufe soll jedenfalls der Ausgangspunkt von der Erscheinung genommen werden, die sich dem Auge der Schüler im praktischen Leben darbietet. Diese muß in präziser Weise beschrieben werden und vom Lehrer in dem nun anschließenden Versuche nachgeahmt werden. Die Stadien dieses Versuches sind vom Lehrer in genauer und gründlicher Weise mit den Schülern zu besprechen, ebenso aber auch die bei Anstellung des Versuches zur Anwendung kommenden Vorrichtungen (Apparate), die sich durch Einfachheit auszeichnen mögen. Aus der genauen Beobachtung der vorgeführten Experimente wird sich — selbstverständlich unter steter Anleitung des Lehrers, der den Gedankenprozeß der Schüler in die geeigneten Bahnen zu lenken hat — die Gesetzmäßigkeit im Verlaufe der Erscheinungen deduzieren lassen, welche in präziser Weise in Worten oder auch in einer einfachen mathematischen Formel zum Ausdrucke gelangen wird. In letzterer Hinsicht muß selbstredend in der Unterstufe die größte Vorsicht angewendet werden, um jederzeit das volle Verständnis des Gebotenen beim Schüler zu erreichen.

Was das Experiment betrifft, so muß dasselbe, wie schon früher betont wurde, einfach, für alle Schüler wahrnehmbar und überzeugend sein. Wo es nur immer die Verhältnisse erlauben, soll die objektive Darstellung in den Vordergrund treten, da durch diese dem Lehrer bei Erläuterung des Versuches eine wesentliche Erleichterung geboten wird, anderseits viel der ohnehin karg bemessenen Zeit erspart wird.

Wenn einmal in der angegebenen Weise eine Grunderscheinung und deren Gesetzmäßigkeit dargelegt wurde, wird man selbstredend auf die Ursachen dieser Erscheinungen einzugehen haben. Dies soll ohne Künstelei geschehen und namentlich in der Unterstufe des Physikunterrichts wird die Verwendung von Hypothesen zur Gewinnung einer Übersicht über die beobachteten Thatsachen eine möglichst beschränkte sein dürfen. Jedenfalls muß der Lehrer darauf achten, daß der Schüler niemals das Hypothetische mit dem Tatsächlichen verwechsle.

Aus der so beobachteten und erklärten Erscheinung, aus der Gesetzmäßigkeit

welche diese beherrscht, lassen sich auf dem Wege einfachen Räsonnements (auf der Unterstufe) oder auf dem Wege der Rechnung (auf der Oberstufe) Folgeerscheinungen deduzieren, die erst nachträglich durch das Experiment bestätigt werden müssen. Mit vollem Rechte wird in den Instruktionen zum Lehrplan für die Realschulen in Österreich vom 23. April 1898 Z. 10.331 (Minist. f. Kultus und Unterricht) betont, daß in diesem Wechsel der induktiven und deduktiven Methode ein sehr bildendes Moment des Physikunterrichts gelegen ist und daß überdies die experimentelle Bestätigung der Folgeerscheinungen besonders geeignet ist, das Zutrauen der Schüler zu den auf dem Wege der unvollständigen Induktion erhaltenen Grundgesetzen zu erhöhen.

In der Oberstufe des Physikunterrichts, welche sich naturgemäß auf der Unterstufe aufbaut, muß eine Vertiefung und Erweiterung des auf der Unterstufe gewonnenen Wissens eintreten. Namentlich ist es die Form der Aufstellung der Gesetze und der Begründung der Erscheinungen, welche in den beiden Stufen verschieden zu vollziehen ist. Die Formulierung der Gesetze, welche die Erscheinungen beherrschen, erfolgt in der Oberstufe auf mathematischem Wege, während in der Unterstufe der Ausdruck des Gesetzes und die Begründung der Erscheinung meist nur in qualitativer Weise vollzogen werden kann oder der gesetzmäßige Zusammenhang der einzelnen in die Erscheinung eintretenden Größen durch besondere Zahlen dargestellt wird. Es wäre aber ganz verfehlt, wenn der Lehrer der Physik in den Oberklassen mathematische Physik treiben, wenn er seinen Unterricht so gestalten wollte, daß dem Schüler der Glaube aufgedrängt würde, die mathematische Behandlung des Gegenstands sei die Hauptsache in diesem Unterricht. Die Physik muß auch in der Oberstufe unserer Mittelschulen als Experimentalphysik gelehrt werden; die Mathematik tritt in diesem Falle, wenn sie auch die Königin der Wissenschaften ist — als Dienerin der Physik auf.

Was speziell die mathematische Behandlung der Physik in der Oberstufe betrifft, so muß auch diese überzeugend sein; mathematische Deduktionen, in denen die Hilfsmittel der Infinitesimalrechnung in versteckter Weise zur Anwendung kommen, sind jedenfalls vom physikalischen Unterricht der Mittelschulen fernzuhalten, da der Schüler, dieser Methoden unkundig, begreiflicherweise für eine solche Ableitung kein volles Verständnis hat und dieser nur Mißtrauen entgegenbringt. In solchen Fällen, wo die schlichten und geraden Wege der elementaren Mathematik oder der Konstruktion, die in manchen Fällen sehr ersprießliche Dienste leistet (es sei nur der konstruktiven Behandlung der Wellenlehre gedacht), nicht ausreichend sein sollten, um ein Naturgesetz mathematisch zu formulieren, genügt die Anschreibung der Formel, welche die in dem Gesetze auftretenden Größen miteinander verbindet, dann die experimentelle Bestätigung derselben und die genaueste Interpretation der aufgestellten Formel. Wesentlich ist es, daß namentlich in der Oberstufe des Physikunterrichts derselbe durch Aufgaben, welche meist rechnerischer, aber auch konstruktiver Natur sein können, belebt werde; in dieser Beziehung möchte der Verfasser dieser Abhandlung außer den bekannten physikalischen Aufgabensammlungen, welche in Deutschland gebräuchlich sind, besonders auf die Schriften von Glazebrook, Professor an der Universität in Cambridge, über Licht, Wärme, Mechanik und Elektrizität, welche zum Teil ins Deutsche übertragen wurden und einen reichen Vorrat von sehr instruktiven und auch originellen Aufgaben enthalten, die Lehrer der Physik aufmerksam machen, namentlich jene, welche in der glücklichen Lage sich befinden, physikalische Schülerübungen zu leiten.

Wesentlich ist es auch, im physikalischen Unterricht der Oberstufe die Schüler auf die Dimensionen der einzelnen physikalischen Größen aufmerksam zu machen. Ob in diesem Unterricht die Aufstellung der Dimensionsformen selbst erfolgen soll, soll dahingestellt bleiben; nicht die Schwierigkeit derartiger Betrachtungen, sondern die knappe zur Verfügung stehende Zeit werden hier meist Halt gebieten. Unter allen Umständen aber ist es erforderlich, daß der Lehrer im Physikunterricht der oberen Klassen in konsequenter Weise das absolute Maßsystem berücksichtige, namentlich hinsichtlich der Aufstellung der Definitionen der Einheiten.

Was den experimentellen Unterricht in der Oberstufe des Physikunterrichts be-

trifft, so gelten im allgemeinen die obigen Bemerkungen; der experimentelle Teil des Unterrichts auf dieser Stufe baut naturgemäß auf jenem des Unterrichts in der Unterstufe auf; er nimmt in den Oberklassen der Mittelschulen den messenden Charakter an. Immerhin wird es geboten sein, einige in der Unterstufe vorgeführte Versuche in der Oberstufe zu wiederholen, da erfahrungsgemäß den Schülern mancher Versuch aus dem Gedächtnis geschwunden ist, der würdig ist, behalten zu werden.

Von eminenter Bedeutung ist es, an jeder Stelle, wo immer es nur angehen mag, dem Schüler die praktische Verwertung der Naturkräfte vor Augen zu führen. Dadurch bekommt der physikalische Unterricht Leben und kann das Interesse der Schüler für den Gegenstand mächtig gefördert werden. Selbstverständlich wird man im Mittelschulunterricht, sei es am Gymnasium, sei es an der Realschule, nur auf das Grundsätzliche dieser Anwendungen eingehen können und es wird geboten sein, sich in den meisten Fällen mit Skizzen zu begnügen. Vorzugsweise die Grundlehren der Elektrotechnik sind es, welche dem Schüler nicht vorenthalten bleiben dürfen, da die diesbezüglichen Anwendungen der elektrischen Ströme jedem, der auf allgemeine Bildung Anspruch macht, bekannt sein sollen. Allerdings wird auch hierin dem Lehrer die Pflicht erwachsen, eine genaue Auswahl aus dem Vorzuführenden zu treffen, damit der Lehrstoff in den anderen physikalischen Disziplinen keinen Eintrag erfahre. Außer den erforderlichen Apparaten werden in dem genannten physikalischen Gebiete Zeichenskizzen sich ungemein vorteilhaft erweisen.

Die Grundlehren der mathematischen Geographie und Astronomie sowie der Meteorologie sind dem Physikunterricht in den Lehrplänen fast aller Länder einverleibt worden. Die metereologischen und klimatologischen Verhältnisse unseres Erdballes werden am besten in der Wärmelehre zur Sprache gebracht werden; auch in diesem Gebiete hüte sich der Lehrer vor tiefem Eingehen ins Detail und belebe seinen Unterricht durch Karten, die heutigentags in vorzüglicher Qualität vorhanden sind. — Die mathematische Geographie und Astronomie sind auf die verschiedenen physikalischen Disziplinen zu verteilen; so wird sich in der Mechanik, um nur einiges zu erwähnen, gelegentlich der zu besprechenden Pendelbewegung Gelegenheit bieten, auf die Rotation der Erde um ihre Achse einzugehen (Foucaultscher Pendelversuch), gelegentlich der Besprechung der Zentralbewegung werden manche astronomische Tatsachen dem Schüler klar werden (Änderung der Geschwindigkeit der Bewegung eines Planeten in seiner Bahn; Vergleichung der Massen zweier Planeten, Bestimmung der Erddichte u. s. w.). In der Lehre vom Lichte wird Veranlassung genommen werden können, auf die Sonnen- und Mondesfinsternisse des näheren einzugehen und gelegentlich der Erörterung der spektralanalytischen Erscheinungen mehrfache Phänome der Astrophysik dem Schüler in erklärender Weise vorzuführen. Die grundlegenden Abschnitte der mathematischen Erd- und Himmelskunde können in den mathematischen Stunden der obersten Klasse ihre Erledigung finden, so daß dem Physikunterricht nur die Ergänzung der dort gewonnenen Kenntnisse obliegt. Hieher sind namentlich jene Erörterungen zu rechnen, welche sich auf die astronomischen Koordinaten beziehen und auf jene Teile der Himmelskunde, in denen von dieser Anwendung gemacht wird. In der Unterstufe wird man astronomische Verhältnisse am besten praktisch (also durch geeignete Konstruktionen) erläutern; in der Oberstufe dürfte es sich empfehlen, neben der graphischen Darstellung auch die rechnende Methode aufzunehmen und namentlich der ebenen Trigonometrie sich hiebei zu bedienen. In allen Fällen muß aber der Lehrer in dem von ihm geleiteten Unterricht neben den theoretischen Erläuterungen den Schüler auch anleiten, und zwar durch praktische Übungen, die Vorgänge im Weltall mit Verständnis zu erfassen, so die tägliche und jährliche Bewegung der Sonne, die Erscheinungen, welche der Fixsternhimmel darbietet und andere Phänomene. Gemeinschaftliche Exkursionen des Lehrers und der Schüler werden auch diesfalls ihre guten Dienste leisten. Namentlich die Kenntnis des Fixsternhimmels kann durch diese dem Schüler in leichter und instruktiver Weise vermittelt werden.

So wird es gelingen, die Kenntnisse, welche der Schüler im geographischen Unter

richt der Unterstufe erworben hat, Kenntnisse, die sich auf die scheinbare Bewegung der Sonne und der Erde in verschiedenen geographischen Breiten bezogen, im Physikunterricht zu berichtigen und in entsprechender Weise zu ergänzen. Die Natur des Gegenstands erheischt es aber unter allen Umständen, daß dieser zu verschiedenen Zeiten und im Anschlusse an die verschiedenen physikalischen Partien zur Behandlung komme und daß durch häufige Wiederholungen auf das schon Vorgenommene zurückgegriffen werde. Eine Zusammenfassung der einzelnen Teile der mathematischen Geographie und Astronomie ist erst für einen späteren Zeitpunkt anzuberaumen.

Was die Behandlung der einzelnen Partien im Physikunterrichte der Mittelschule betrifft, so kann dieselbe nur in groben Umrissen hier zur Sprache kommen. In der Mechanik erscheint es jedenfalls geboten, die allgemeinen Prinzipien dieser Wissenschaft dem Schüler in speziellen Fällen klar zu machen; namentlich das Prinzip der Arbeit und der Erhaltung der Energie muß dem Schüler schon in der Unterstufe des Unterrichts dargelegt und zum vollen Verständnis gebracht werden; auch in den übrigen Teilen der Physik, namentlich in der Wärmelehre und der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität wird man von diesem Prinzip ausgiebigen Gebrauch machen müssen und im Anschlusse an dasselbe die Transformation der Energie betonen. Mit dem hängt zusammen, daß die Grundsätze der Potentiallehre besonders in der Oberstufe in allen Problemen, in denen die Wirkung von Kräften betrachtet wird, die umgekehrt dem Quadrate der Entfernung der aufeinander wirkenden Agentien erfolgen, in den Unterricht einbezogen werden; dies ist also in den Problemen der allgemeinen Gravitation, der Wirkung von „magnetischen und elektrischen Massen“, der Fall. In der Oberstufe fasse man den Begriff des Potentials jederzeit als den der potentiellen Energie auf und wende die einfachsten Formeln für die Arbeit einer Kraft an. Es wäre verfehlt und den Interessen des physikalischen Unterrichts an der Mittelschule zuwiderlaufend, wenn der Lehrer in das mathematische Detail der Potentialtheorie weit einginge; immerhin muß dem Schüler aber auch die Bedeutung einer Äquipotentialfläche und — damit im Zusammenhange stehend — jene der Kraftlinien klar geworden sein; von letzteren muß er im stande sein, vielfache Anwendungen zu machen; die Lehre von der magnetischen Induktion muß auf die Theorie der Kraftlinien aufgebaut werden und es wird sich empfehlen, Abbildungen von magnetischen und elektrischen Feldern mit den bezüglichen Kraftlinien im Hörsaale zu befestigen, wie denn überhaupt gelungene Abbildungen neben den Apparaten mit Erfolg angewendet werden. Dies wird z. B. auch in der Wärmelehre sich vorteilhaft erweisen. In der Kalorik oder der Lehre von der Wärme wird der erste Grundsatz der Thermodynamik mit den Schülern genau durchzuarbeiten sein und es müssen die aus diesem Satze zu ziehenden Folgerungen, soweit dies auf elementarem Wege möglich ist, dem Schüler vorgeführt werden. Allzu einseitig wäre es, des zweiten Satzes der mechanischen Wärmetheorie keine Erwähnung zu tun; auch dieser Satz kann, wie die Autoren mehrerer Lehrbücher getan haben, in seiner wahren Bedeutung dem Schüler dargelegt werden. Auf die Grundsätze der kinetischen Gastheorie und der physikalischen Chemie kann — wenigstens in der Oberstufe — aufmerksam gemacht werden; ein tieferes Eindringen in diesen Gegenstand müßte als verfehlt bezeichnet werden. In der Lehre vom Lichte trachte jeder Lehrer, der den Unterricht in der Oberstufe leitet, dem Schüler ein klares Bild der Erscheinungen der Interferenz, Beugung und Polarisation des Lichtes zu bieten und die entsprechenden grundlegenden Experimente vorzuführen. Die Lehren der theoretischen Optik sind von hoher methodischer Bedeutung, da die Entwicklung der Lehre vom Lichte als Wissenschaft gerade mit dem Fortschritte der physikalischen Optik im innigsten Zusammenhange steht und da anderseits auch die praktische Bedeutung dieses Zweiges der Optik unbezweifelt ist. Es wird hier am Platze sein, der Geschichte der Emanations- und Undulationstheorie zu gedenken und den Sieg der letzteren über die erstere hervorzuheben. Was im allgemeinen die historischen Einstreuungen in den physikalischen Unterricht betrifft, so soll der Lehrer diesen nicht aus dem

Wege gehen, sondern sie mit Umsicht und Hingebung pflegen, da sie großen instruktiven Wert haben und erfahrungsgemäß das Interesse der Schüler in bedeutender Weise erregen. Auch wird es sich empfehlen, ab und zu — so weit es die Zeit zulassen wird — dem Schüler etwas aus dem „Grundrisse einer Geschichte der Naturwissenschaften“ von Dr. Friedrich Dannemann, Abschnitte aus den Werken hervorragender Naturforscher vorzulesen, um den Schülern darzutun, welche bedeutende Gedankenarbeit und experimentelle Forschung erforderlich war, um ein Naturgesetz aufzustellen und zu begründen, und wie in den meisten Fällen erst nach Beseitigung von vielen Irrtümern das Ziel der Erkenntnis einer Naturerscheinung erreicht werden konnte.

In der Elektrizitätslehre, die angesichts der neuen Forschungen mächtig angewachsen ist, wird dem Lehrer die schwere Pflicht erwachsen, die Auswahl des Lehr- und Lernstoffes so zu gestalten, daß keine Überlastung des Schülers eintritt und daß ihm ein Bild des modernen Standes dieser Lehre gegeben werde. Schon viele Anstalten befinden sich in der glücklichen Lage, die neueren Experimente über elektrische Wellen, die Erscheinungen der transformierten hochgespannten Elektrizität und andere ihren Schülern vorführen zu können, und es ist zu wünschen, daß der Bestand unserer Schulsammlungen für Physik sich in diesem Sinne erweitere. Auf eine bloße Beschreibung dieser Erscheinungen ohne Vorführung von Versuchen einzugehen, dürfte sich kaum empfehlen.

Zum Schlusse noch einige Worte über die sogenannten physikalischen Schülerübungen, die in Deutschland, England, Amerika und anderen Staaten schon mehrfach mit Erfolg betrieben werden und auch in Österreich sich Bahn brechen. Der Wert dieser Übungen, wenn sie richtig geleitet werden, ist unverkennbar und von den Didaktikern auf dem Gebiete der Physik anerkannt worden, wird ja durch diese der Schüler mit gewissen manuellen Griffen, die dem Physiker notwendig sind, ferner — was noch belangreicher ist — mit dem physikalischen Denken, mit der Methode der physikalischen Forschung, mit den bei diesen auftretenden Schwierigkeiten vertraut gemacht. Eine Festigung der physikalischen Begriffe im Kopfe des Schülers wird durch derartige Übungen zweifellos erreicht werden; die erforderliche Genauigkeit des Beobachtens und Messens bei Anstellung solcher Übungen wird auch sicherlich einen allgemein erziehlichen Einfluß auf den Schüler üben. Selbstredend werden in diesen Übungen mehrere Abteilungen sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe veranstaltet werden müssen. In der ersteren wird man das Hauptgewicht auf quantitative Versuche legen. Die qualitativen Arbeiten sollen sich möglichst an die Versuche des Unterrichts anschließen und mit verhältnismäßig einfachen Mitteln bewerkstelligt werden; wenn möglich, wird es sich empfehlen, in dieser ersten Stufe den Schüler das Bearbeiten der verschiedenen Materialien zu lehren und diesen zu veranlassen, einige Vorrichtungen selbst herzustellen; namentlich sind es die einfachen Bearbeitungen des Glases, mit denen der Schüler bekannt gemacht werden soll. In der höheren Stufe der physikalischen Schülerübungen beschränke man sich auf die Feststellung der wichtigen physikalischen Grundgesetze und die Prüfung der wichtigsten physikalischen Formeln, ferner auf die messende Bestimmung von häufiger vorkommenden physikalischen Konstanten, ohne in das detaillierte physikalische Messen einzugehen. Feinere Messungen gehören nicht in den Rahmen der Mittelschule, da einerseits dem Schüler eine genaue Kenntnis der subtileren Einrichtung der Meßinstrumente nicht zugemutet werden kann, anderseits der Schüler auch nicht mit den Methoden der Ausgleichsrechnung, die er in Anwendung bringen müßte, wenn er an die Behandlung seines Beobachtungsmaterials schreiten würde, nicht vertraut gemacht werden kann. Der Schüler könnte im gegenteiligen Falle nur allzu leicht veranlaßt werden, seinen Beobachtungen bedeutendes Gewicht beizumessen und eine Art von Selbsttäuschung zu begehen.

Jedenfalls wird es nur vom Vorteile sein, alle Schülergruppen der einen sowie der anderen Abteilung je eine und dieselbe Arbeit gleichzeitig ausführen zu lassen, die zuerst vom Lehrer eingehend mit den Schülern besprochen wurde; dadurch wird dem Lehrer eine leichtere Arbeit bei der Überwachung und Kontrolle der einzelnen Versuche zu Teil werden und es wird eine

Vergleichung der von den einzelnen Schülergruppen, von denen jede nicht mehr als 4 Schüler zählen soll, erhaltenen Versuchsergebnisse der instruktiven Momente viele in sich bergen. Jedenfalls sind die Schüler zu veranlassen, die Versuchsanordnung und die experimentellen Ergebnisse zu notieren, nachdem deren Verlauf vom Lehrer in Gemeinschaft mit den Schülern wieder einer genauen Besprechung unterzogen worden ist. Die Beschreibung der Versuche seitens der Schüler soll in präziser und korrekter Diktion erfolgen, auf welchen Umstand der Lehrer ebenfalls sein Augenmerk zu richten hat.

Die hier zur Sprache gebrachte stramme Organisation der physikalischen Schülerübungen wird diese wertvoll machen; der Zweck einer Vertiefung des physikalischen Unterrichts durch sie wird dann erreicht werden.

Wien. *J. G. Wallentin.*

Physiologie s. d. Art. Nervensystem.

Physische Erziehung. Wenn wir von „Erziehung" sprechen, so denken wir in erster Linie an die konsequente und planmäßige Leitung der Entwicklung der Geistesanlagen des Kindes und stellen dann dieser Tätigkeit die Körperpflege mit dem Ausdrucke des „Aufziehens" gegenüber. Trotzdem erscheint es gerechtfertigt, auch von physischer Erziehung zu sprechen, da bei dem Menschen als „Individuum" erfahrungsgemäß Körperpflege mit Geistesentwicklung in untrennbarem Zusammenhange steht („mens sana in corpore sano"), so daß wir das Betreten von Irrwegen innerhalb beider Tätigkeiten als ein „Verziehen" zu bezeichnen gewöhnt sind.

Die physische Erziehung in diesem weiten Sinne beginnt, während körperliche und geistige Dispositionen, noch häufiger — infolge Degeneration der Art — Indispositionen des Fötus schon nach der heiligen Schrift sogar von dem Vorleben der Eltern, ja der Großeltern („bis in das dritte Glied") abhängig sind, mit dem intra-uterinen Leben, insofern als von der Lebensführung der Mutter während der Schwangerschaft die Leibes- (und auch die Geistes-)anlagen des Kindes zweifellos ganz außerordentlich beeinflußt werden; man denke nur an das nicht in Abrede zu stellende „Versehen".

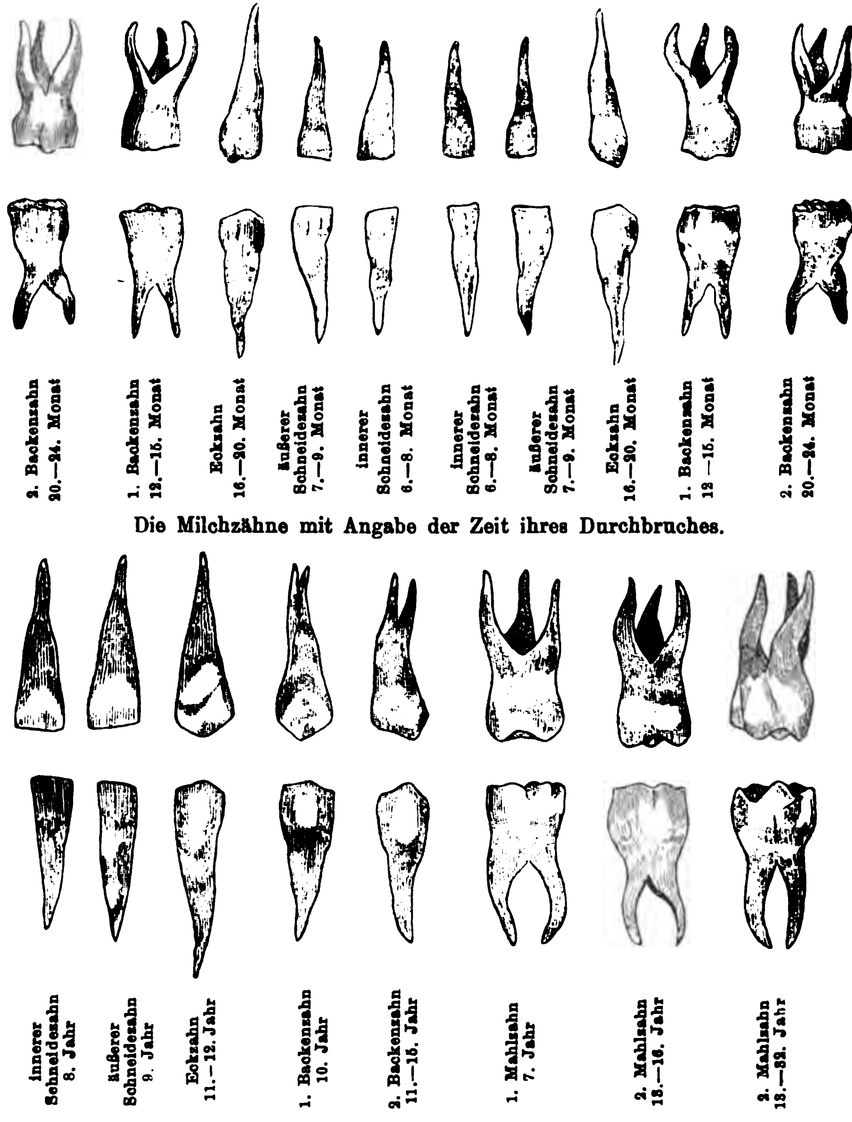
Zur normalen Entwicklung des Embryo gehört seitens der Mutter eine gesundheitszuträgliche Lebensführung; dahin sind zu zählen günstige Wohnungsverhältnisse, mäßige Bewegung, naturgemäße Nahrungsaufnahme, bequeme Kleidung. Es sind also zu vermeiden feuchte, unfreundliche Wohnungen, rasche Bewegungen (z. B. Springen, Tanzen), ermüdende oder besonders anstrengende Leistungen (z. B. Vorhänge aufmachen, Bilder aufhängen, Teppiche klopfen, schwere Gegenstände heben, weite Wanderungen, insbesondere in unebenem Terrain), übermäßiger Genuß geistiger Getränke, Aufnahme schwerverdaulicher Speisen, Verdauungsstörungen (Durchfall, Verstopfung), Mieder, enge Halskrägen, Strumpfbänder, zu enge Schuhe etwa gar mit hohen Absätzen, ferner starke Aufregungen (übermäßige Freude, Sorgen, Schreck), endlich Körperverletzungen (durch Stoß, Fall u. s. w.). Über den Geburtsakt selbst haben wir uns hier nicht weiter auszusprechen, steht ja doch fast ausnahmslos eine Hebamme, häufig auch ein Arzt — was eigentlich zur Regel werden sollte, womit viel Unglück, Bresthaftigkeit und Krankheit rechtzeitig hintangehalten würde — zur Verfügung. Nur darauf sei hier hingewiesen, daß von häufigen Untersuchungen der Kreisenden abzuraten und abzusehen ist, damit jede Infizierungsgefahr in letzter Stunde ferngehalten wird, und daß es der größten Sauberkeit seitens der Schwangeren bedarf, damit nicht — abgesehen von den Gefahren für die Mutter selbst — eine nicht so seltene Augenentzündung des neugeborenen Kindes heraufbeschworen wird, die bis zu einer unheilbaren Erblindung führen kann.

Das erste Lebensjahr des Kindes dient, wiewohl auch sehr bald die Sinnesorgane auf äußere Reize deutlich reagieren und die ersten Keime eines selbständigen Seelenlebens wahrgenommen werden können, zunächst dazu, den bisher vor äußerlichen Fährlichkeiten wohl geschützten jungen und schwachen Organismus widerstandsfähig zu machen gegen äußere Einflüsse und Insulte. Vor allem muß sich das Kind gewöhnen an die verhältnismäßig niedrigen Außentemperaturen und an selbständige Nahrungsaufnahme. In beiden Beziehungen ist daher große Vorsicht und Bedachtsamkeit nötig. Un-

besonnene Abhärtungsversuche und unvernünftige Nahrungszufuhr — sei es hinsichtlich des Quale oder hinsichtlich des Quantums — würden sich bitter rächen. Hier gilt nicht in der entsprechenden Variierung der Satz: „Wem Gott ein Kind gibt, dem gibt er auch Verstand,“ hier lehrt vielmehr die Erfahrung: „Wem Gott ein Kind gibt, der keinen Verstand hat, dem nimmt er es wieder!“ Der Sterblichkeitssatz der Kinder unter einem Jahr, der sehr groß ist — die beste Statistik sind

Die Zahnung der Kinder.

(Nach Dr. J. Schneider, Des Volkes Kraft und Schönheit, S. 52.)



Die Milchzähne mit Angabe der Zeit ihres Durchbruches.

Die linken bleibenden Zähne mit Angabe der Zeit ihres Durchbruches.

die Kinderfriedhöfe —, könnte wesentlich herabgedrückt werden, wenn junge Eltern die ihnen anvertrauten Kinder, die noch nicht sagen können, was ihnen fehlt, mit mehr Überlegung und weniger nach gedankenloser Schablone behandelten. So kommt es, daß das erste Kind als Versuchsobjekt häufig ein Opfer der Unvernunft seiner Eltern wird, namentlich dann, wenn es ein Knabe ist, dessen Organismus auch schon in diesem frühesten Lebensalter infolge der Eitelkeit der Eltern mancherlei Insulten ausgesetzt ist. Und doch sollte man bedenken, daß jede junge Pflanze nicht zum letzten der Ruhe bedarf, soll sie gedeihen; darum ist sie ja so klein, damit die heftigsten Stürme über sie hinwegfegen und die schützende Schneehülle sie ganz zu bedecken vermag. Zudem soll sich der kindliche Organismus in diesem ersten Lebensjahr kräftigen, damit er dann erfolgreich eine schwere Krisis besteht, die Periode des Zahnens, die wir dem Wurzelschlagen eines übersetzten Bäumchens vergleichen könnten. Solange diese schweren Tage, schlaflosen Nächte und vielleicht sogar arg gestörten Wochen nicht glücklich überstanden sind, gehört das Kind sozusagen noch nicht uns. Aber gerade in diesen Nöten (Zahnfraisen, Durchfall) versäume man wieder nicht, rechtzeitig den erfahrenen Arzt zu Rate zu ziehen, und verschmähe von vornherein die Ratschläge von Tanten, Großmüttern und anderen alten Weibern.

Wie schon mehrfach angedeutet wurde, ist also in dem ersten Lebensjahre des Kindes der Ernährung eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, was auf große Schwierigkeiten stoßen könnte, wäre der Weg nicht durch die Natur deutlich vorgezeichnet. Mit dem Geburtsakte ist der Konnex zwischen Mutter und Kind nicht mit einemmal plötzlich unterbrochen, die Ernährung wird — wenn auch in anderer Weise — noch weiter durch die Mutter besorgt. Wo nun nicht Gründe zwingendster Art dies geradazu unmöglich machen, soll dieses natürliche Verhältnis fortbestehen, und zwar zum Segen des Kindes und — der Mutter. Mit Genugtuung kann festgestellt werden, daß sich die Einsicht in dieser Beziehung immer weiter verbreitet, begründet durch die Tatsache, „daß die Milch gut, die Amme aber schlecht sein kann“. Eine Frau, die aus Eitelkeit, Bequemlichkeit oder aus sonst einem nicht vollstichhältigen Grunde dem Kinde nicht gibt, was des Kindes ist, verdient nicht den ehrenden Namen „Mutter“ und begibt sich jedes Anspruches auf echte, tiefwurzelnde Kindesliebe.

Tritt aber die Notwendigkeit eines Ersatzes für die Muttermilch ein, dann wähle man zwischen den gebotenen Möglichkeiten, Ammenmilch, Milchpräparaten, Nährmehlen und Kuhmilch die letztere, da durch die Amme das Kind der Mutter entfremdet, durch die an zweiter Stelle genannten Mittel aber auch in seinen späteren Gesundheitsverhältnissen arg gefährdet wird (Englische Krankheit, Rhachitis). Es enthält (nach Dr. J. Schneider) in 100 Teilen die Milch der

	Frau	Kuh	Ziege
Wasser	87·24—90·58	86·23	86·85
Eiweiß	1·90—3 92	3·73	3·79
Butter	2·67—4·30	4·50	4·34
Milchzucker	3·15—6·09	4·93	3·78
Salze	0·14—0·28	0·61	0·65

Hinsichtlich der Wahl und Zubereitung der Kuhmilch gilt folgendes: Es ist nicht einmal empfehlenswert, daß die Milch bloß von einer bestimmten Kuh verwendet werde, da dann der häufig nicht zu vermeidende Milchwechsel von schlimmen Folgen begleitet sein kann. Dagegen müssen die Kühe, deren Milch als Kindermilch verwendbar sein soll, in erster Linie gesund sein und dürfen weder mit Grünfutter noch mit Kunstfutter (Ölkuchen) oder mit Rübenschnittlingen gefüttert werden, was die Milch entweder zu fett (unverdaulich) macht oder ihr einen unangenehmen Beigeschmack verleiht. Selbstverständlich darf die Milch nur wohl abgekocht dem Kinde gereicht werden, wobei zwar die Ansichten, ob mit Soxhletapparat oder nicht, insofern auseinander gehen, als die Anhänger der letzteren behaupten, daß durch allzu langes Abkochen der Milch wichtige Nährstoffe entzogen werden, jedoch nicht genug auf die Notwendigkeit peinlichster Sauberkeit hinsichtlich der Gefäße und der Aufbewahrung der Milch hingewiesen werden kann, da Milch einen der günstigsten Nährböden für Infektionskeime der verschiedensten Art abgibt. Ebenso tun die Eltern sich

und dem Kinde nur etwas Gutes, wenn sie es von Anfang an an die Aufnahme der Milch zu gewissen Stunden in bestimmten Zwischenräumen (anfangs alle zwei, später alle drei Stunden bei Tag, in der Nacht von Anfang an seltener, später gar nicht mehr) gewöhnen. Jedes Übermaß hinsichtlich des Quantums und des Fettgehaltes schadet, insbesondere wenn einmal eine Magenverstimmung, was nicht selten ist, eintritt. Die beste Medizin ist in solchen Fällen auch schon bei kleinen Kindern, den Magen ausruhen zu lassen. Auch halte man sich hier schon stets den Erfahrungssatz vor Augen, „Vielesser werden erzogen, nicht geboren". Die Gewichtszunahme eines Kindes soll am Ende der 12 Monate des ersten Lebensjahres ungefähr betragen 735, 1095, 610, 470, 670, 325, 675, 420, 270, 310, 490, 300 Gramm.

Die Reinlichkeit, welche hinsichtlich der Ernährung gefordert werden muß, muß auch in jeder anderen Beziehung das Kind umgeben. Tägliche Vollbäder, deren Temperatur sorgfältig mit dem Thermometer — nicht mit der Hand oder dem Ellbogen — festzustellen ist, sind in diesem Alter für das Gedeihen des Kindes in mehr als einer Beziehung unerläßlich. Die Haut wird dadurch rein gehalten, die Hautatmung ebenso gefördert wie die Verdauung, die Körperwärme geregelt. Der Mund des Kindes soll täglich mit einem feuchten Lappen wenigstens zweimal (früh und abends) ausgewischt werden; beim Reinigen des äußeren Gehörorganges gehe man sehr vorsichtig zu Werke. Dem Bade folgt in der Regel ein mehrstündiger erquickender Schlaf.

Das Schlafbedürfnis des kleinen Kindes ist außerordentlich groß; man befriedige es in jedmöglicher Weise. Man schaffe dem Kinde die nötige Ruhe und Bequemlichkeit — das mumienhafte Einschnüren in das Kinderbettchen mittels des Wickelbandes hat sich überlebt —, und sehe stets darauf, daß es trocken liegt und nicht durch Falten der Wäsche oder verschiedene Gegenstände (die Milchflasche, Spielzeug) gedrückt und so in seinem Schlafe gestört werde. Derartige Störungen durch äußere Einflüsse werden sehr häufig übersehen und dann irriger Weise auf das Hungergefühl des Kindes zurückgeführt. Nicht gefördert wird aber der Schlaf des Kindes durch das Einwiegen sei es auf dem Arme oder gar in der Wiege; es ist dies eine Art von Betäubung, die selbst auf die Entwicklung der Geistesanlagen einen nachteiligen Einfluß üben kann. Noch bedenklicher ist das Einschläfern des Kindes durch Darreichung von Mohnabsud oder alkoholhältigen Getränken; es ist dies direkt eine Vergiftung, die je nach Häufigkeit und Stärke die schlimmsten Folgen für das spätere Leben nach sich zieht. Auch das Kind bei sich im Bett schlafen zu lassen, ist weder hygienisch richtig noch für Mutter oder Kind bequem.

Luft und Licht sind ebenso wichtige Lebenselemente für den Menschen wie für die Pflanze; man versage sie daher dem Kinde nicht; doch schütze man es vor Zugluft und vor allzu grellen Lichtreizen.

Mit dem Einschießen der Zähne ist der natürliche Fingerzeig gegeben, daß der Organismus nunmehr auch nach fester Nahrung verlangt; diese sei möglichst einfach und reizlos, passe sich aber einer gesunden Hausmannskost, die dieser Eigenschaften auch nicht entbehren soll, allmählich immer mehr und mehr an, bis sie in diese gänzlich übergeht. Fett und Gewürze bleiben gemieden, dagegen werden die Milch und Milchprodukte (Topfen, Butter) immer noch eine hervorragende Stelle einnehmen. Ausklauberei darf nicht geduldet werden; sie wird am erfolgreichsten bekämpft durch strenge Einhaltung der Mahlzeiten. Das Zwingen, von jeder Speise zu genießen, ist ebenso wenig allgemein durchführbar als notwendig; wichtiger ist die ausnahmslose Befolgung des Grundsatzes, daß es vor und nach den Mahlzeiten nichts zu essen gibt. Naschhaftigkeit darf nicht anerzogen werden, wiewohl andererseits die Vorliebe des Kindes für Süßigkeiten in neuerer Zeit als begründet erkannt wurde, so daß heutzutage Zucker bei der Ernährung des Kindes eine größere Rolle spielt als ehedem. In gleicher Weise wurden, während man die Eier hinsichtlich ihres Nährwertes zu hoch anschlug, die Kartoffel bis in die letzte Zeit zu sehr unterschätzt.

Der Übergang zu einer abwechslungsreicheren Nahrung hat zunächst eine stärkere Ausbildung des Geschmacks- und des Geruchssinnes zur Folge. Doch auch die höheren geistigen Fähigkeiten beginnen

sich jetzt zusehends stärker zu entfalten. Lebte das Kind bisher im wahrsten Sinne des Wortes nur dem Augenblick, so beginnt jetzt, in dem zweiten Abschnitte des Kindesalters, der vom zweiten bis zum vierten Lebensjahre reicht, eine kräftigere Entwicklung des Vorstellungslebens mit Hilfe des erstarkenden Gedächtnisses und der weitschweifendsten Phantasie. Die Erinnerung reicht über den Umfang eines Tages hinaus, ohne anderseits unvergänglich zu haften, eine Tatsache, durch welche in erster Hinsicht die nunmehrige Anwendung von Strafen, in letzterer aber die Beschränkung der körperlichen Züchtigung auf dieses Lebensalter gerechtfertigt erscheint. Ein Kind soll sich in späteren Jahren nicht mehr daran erinnern können, einmal geschlagen worden zu sein. Daß körperliche Züchtigung sowie Strafen überhaupt, nur mit Besonnenheit und Maß angewendet, zu den erhofften Erfolgen führt, sei mit Nachdruck hervorgehoben. Es ist zwar besser, wenn die Kinder und nicht die Eltern weinen, doch werde das Kind nie zum Prügelknaben der Laune seiner Umgebung. Schläge auf den Kopf und andere Roheiten sind unbedingt zu meiden.

Die lebhafte Phantasie, welche in diesen Jahren ebenso den Reizen der Märchenwelt ganz außerordentlich zugänglich ist, wie sie die ersten zarten Saiten des Gemütslebens anspannt (Mitleid mit Menschen und Tieren), muß in bestimmten Grenzen gehalten werden, sonst kann sie den ruhigen Schlaf des Kindes stören, ja auch Krankheiten und selbst den Tod herbeiführen. Weg also mit allen Spuk- und Schreckgestalten! Das Kind von heute wird leider so wie so nur allzu früh nervös.

Diese mannigfache Geistestätigkeit des Kindes, die auch in wesentlichen Veränderungen der Gehirnmasse ihren Ausdruck findet, ist so intensiv, daß man diese selbsttätige Entfaltung nicht gewaltsam durchqueren kann, indem man das Kind mit Memorieren, fremden Sprachen oder gar schon mit Musik quält, ohne den Organismus für die Folgezeit wesentlich zu schädigen. Die Zeit des Memorierens kommt erst, wenn das Kind lesen gelernt hat; der Trieb hiezu stellt sich von selbst mit dem sechsten oder siebenten Lebensjahre ein; das Lernen fremder Sprachen ist einer viel späteren Zeit (ungefähr vom 12. Lebensjahre an) vorzubehalten; musizieren aber ist überhaupt nicht jedermanns Sache. Wie viel Zeit, Geld und Arbeitskraft wird gerade in dieser Beziehung bei Knaben und noch mehr bei Mädchen vergeudet! Die Eitelkeit der Eltern will noch immer „Wunderkinder“ ziehen. Man merke doch: „Mit den Jahren schwindet das ‚Wunder‘ und das ‚Kind‘ bleibt.“

Da das Kind mit Beginn des zweiten Lebensjahres auch zu laufen anfängt — sollte sich dies um einige Monate verzögern, so beschleunige man es nicht, wenn anders man dem Kinde gerade Glieder erhalten will, — so entzieht es sich leichter unserer Aufsicht und Kontrolle; die jetzt nicht minder wie früher zu pflegende Reinlichkeit bedarf daher erhöhter Sorgfalt. Nur so vermögen wir die schweren Kinderkrankheiten (Diphtheritis, Scharlach), welche gerade in diesem Alter oft in erschreckender Weise auftreten, mit Erfolg zu bekämpfen. Zwei Bedingungen sind nun da in erster Linie zu erfüllen. 1. Man sehe darauf, daß die Kinder früh und abends — letzteres ist das noch Wichtigere — sorgfältig die Mundhöhle reinigen und gründlich gurgeln. Sorgfältige Zahnpflege ist schon in diesem Alter äußerst wichtig. 2. Die Hände (insbesondere auch die Nägel) sind stets sauber zu halten, jedenfalls aber vor jeder Mahlzeit zu waschen. Dazu kommen aber noch weitere Forderungen: Man suche zu verhindern, daß Kinder im Verkehre miteinander oder mit Erwachsenen einander küssen, anhauchen oder anhusten, gemeinsames Wasch-, Eß- oder Trinkgeschirr benützen, daß sie mit Hunden und Katzen spielen oder diese vielleicht liebkosen u. a. m. Chronischer Schnupfen, Neigung zu Halsentzündungen, auffällige Gesichtsblässe, Schnarchen beim Schlafen lassen das Befragen eines Arztes ratsam erscheinen behufs eventueller Beseitigung der Hals- und etwa auch der Rachenmandel durch eine an sich gefahrlose Operation. Es wird auf solche Weise Wucherungen vorgebeugt, welche späterhin das Gehörorgan zu schädigen und selbst die Auffassungskraft des Kindes zu beeinträchtigen drohen (Vgl. d. Art. Ohr).

Endlich ist der Lagerstätte des Kindes besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Die Zeit, da man das Kind unter den Federpolstern oft erst hervorsuchen mußte, ist im allgemeinen vorbei. Das moderne Kinderbett hat zwei Forderungen zu genügen: 1. Es sei luftig und warm zugleich, 2. Es sei leicht zu reinigen. Diesen Forderungen wird in erster Linie dadurch entsprochen, daß wir von Federpolstern vollständig absehen, also sie weder als Unterlage noch als Zudecke noch als Kopfpolster verwenden. Als hinreichend weiche Unterlage dient ein Kupferdrahtnetz, das in einen eisernen Rahmen eingespannt ist. Dieses wird bedeckt mit einer gewöhnlichen Pferdekotze, über welche das Leintuch gespannt wird. Der Kopf liegt auf einem Roßhaarkeilkissen, als Zudecke dient eine Kameelhaardecke mit Leinenüberzug. Wird für die entsprechende Zimmertemperatur gesorgt (15° C), so genügt ein solches Lager für Sommer und Winter, jede notwendige Reinigung und Desinfektion aber ist leicht und gründlich durchführbar.

Bevor wir uns dem nächsten Lebensabschnitte des Kindes zuwenden, sei einer neu hereingebrochenen Unsitte Erwähnung getan. Statt der bisher in Verwendung stehenden Kinderwagen, welche den Vorzug hatten, durch elastische Federn den Stoß der Räder wesentlich abzuschwächen und dem Kinde ein bequemes Liegen oder Sitzen zu gestatten, schleichen sich immer mehr die sogenannten Strandwagen ein. In diesen muß das Kind stundenlang, oft auch der nötigen Wärme entbehrend, auf hartem Sitz mit harter in rechtem Winkel aufsteigender Lehne den heftigen Stößen des nicht federnden Wagens standhalten, und wird es endlich müde, so sinkt der Kopf vor-, seit- oder rückwärts, ohne nur irgendwo und irgendwie eine Stütze zu finden. Sieht man ein solches Gefährte mit der den Dienstboten eigenen Rücksichtslosigkeit über das holprige Straßenpflaster fahren, wobei der fixe Sitz des Kindes je nach der Haltung der Lenkstangen des Wagens sich bald zurück, bald vorwärts neigt, so kann man sich der Befürchtung nicht erwehren, daß solche Kinder an Leib und Seele dauernden Schaden nehmen müssen (Rückgratsverkrümmungen, Folgen von Gehirnerschütterungen).

Die dritte Periode des Kindesalters erstreckt sich vom vierten bis zum siebenten Lebensjahre. Auch hier eilt der gute Wille der Eltern dem bedächtigen natürlichen Entwicklungsgange oft weit voraus — nicht zum Vorteil des Kindes. Tanzstunden, Kinderbälle und auch schon Theaterbesuche erhitzen die Phantasie des Kindes ins Ungemessene, rauben ihm einen nicht unbeträchtlichen Teil der so wohltätigen Nachtruhe vor Mitternacht und führen es ein in die Welt gefährlichen konventionellen Formenwesens und in den Kreis wertloser Vergnügungen, die zur Genußsucht und Oberflächlichkeit verleiten. Lotterie-, Karten- und andere Spiele um Näschereien, Geld oder Geldeswert erwecken noch tief schlummernde Leidenschaften. Endlich begünstigt in diesen Jahren so manche Beschäftigung im Kindergarten keineswegs die physische Erziehung. Häufig wird hier das Kind auch an Nachmittagen, wo es sich nach Ruhe und Schlaf sehnt, zu längerem Ruhigsitzen angehalten und mit Arbeiten beschäftigt, die das Auge nicht unbedeutend anstrengen. Ja wir finden hier mitunter jene schädlichen Versuche der Vorbereitung zu einer planmäßig auf eine spätere Zeit angesetzten Beschäftigung (Lesen, Schreiben und Rechnen), die sich später mehrmals wiederholen; so genießt mancher angehende Gymnasist schon in den Ferien, die zwischen Volksschule und Mittelschule liegen, Lateinunterricht, der absolvierte Sekundaner (nach österreichischen Begriffen) Schreibunterricht im griechischen Alphabet (vielleicht noch dazu von einem Lehrer, dessen eigenem Bildungsgange das Griechische fremd geblieben ist).

Auch dem Körper werden übermäßige Leistungen zugemutet; mag immerhin das Schwimmen schon in diesen Jahren gelernt werden, so kann vom Radfahren und von sonstigem Sportbetrieb nicht eindringlich genug abgeraten werden; auch das Schlittschuhlaufen paßt noch nicht hieher; es sollte erst nach dem siebenten Lebensjahre begonnen werden, wenn Knochen und Gelenke jene Kräftigung erfahren haben, die uns der Zahnwechsel äußerlich deutlich verrät. Der gesamte Wintersport kann leicht anstatt zur Kräftigung auch zum Siechtum des Körpers führen. Zimmerturnen ist ein magerer Ersatz für die natürliche Befriedigung des intensiven Bewegungstriebes des Kindes durch Klettern

und Springen, Laufen und Haschen. Das Radfahren ist einer noch späteren Zeit vorzuenthalten und, stets nur mit Maß getrieben, gesundheitszuträglich. Wettfahrten sind ein sportlicher Auswuchs.

Nicht geringere Fehler werden in dieser Zeit wiederum in der Ernährungsweise begangen. Scharfe Käse, Gewürze, Kaviar und der größte Teil der sogenannten Delikatessen sind auch jetzt vorzuenthalten; der Genuß roher Milch und rohen, etwa bloß geräucherten Fleisches (Appetitwürstchen) birgt ganz außerordentliche Gefahren. Abgesehen von der Aufnahme anderer Krankheitskeime droht hiebei insbesondere die Infizierung durch Tuberkelbazillen und die Aufnahme der Finnen, eines Entwicklungszustandes des Bandwurmes. Bohnenkaffee, Tee, Bier und Wein werden Kindern in diesen Jahren ebenso allgemein verabreicht, als sie vorenthalten werden sollten. Die Verdauung, die erste Voraussetzung körperlichen Wohlbefindens und Gedeihens, wird hiedurch verlangsamt und geschwächt, die Grundlage zur späteren Nervosität und Blutarmut in ungeahnt hohem Grade geschaffen. Bier ist kein Stärkungsmittel, Wein — und gar schwere Weine — keine Medizin, am wenigsten für die Jugend. Über die Veranschaulichung des Nährwertes unserer wichtigsten Nahrungsmittel siehe Zeitschrift f. Lehrmittelwesen u. pädagogische Literatur, Wien, 1905, S. 14 f. Über ihre richtige Mischung gibt folgende Zusammenstellung eine klare Direktive. Dr. Herm. Landois sagt nämlich in seinem Werke „Das Studium der Zoologie", Freiburg i. B., 1905, S. 729: „Diejenigen Nahrungsmittel, welche so zusammengesetzt sind, daß auf 1 Teil Blut- und Gewebebildner $3^1/_2$—$4^1/_2$ Teile Fettbildner kommen, sind dem Menschen am zuträglichsten. Es ergeben sich nun bei 10 Teilen Blut- und Gewebebildnern von den nachbenannten Nahrungsmitteln folgende Teile Fettbildner: Kalbfleisch 1, Hasenfleisch 2, Ochsenfleisch 17, Linsen 21, Bohnen 22, Erbsen 23, Schöpsenfleisch 27, Schweinefleisch 30, Kuhmilch 30, Frauenmilch 37, Weizenmehl 46, Hafermehl 50, Roggenmehl 57, Gerstenmehl 57, weiße Kartoffel 86, blaue Kartoffel 115, Reis 123, Buchweizenmehl 130.

Durch solche Fehlgriffe werden Körper und Geist, die in diesem Alter schon widerstandsfähiger sein könnten, geschwächt und Krankheitsanlagen geschaffen, die in einer späteren Periode, der der Geschlechtsreife (s. d. Art.), der Zeit der mächtigsten Entwicklung, oft mit erschreckender Gewalt zum Durchbruche kommen und dann ebenso allgemein als irrig der Schule zur Last gelegt werden.

Bis zum Abschlusse des vorschulpflichtigen Alters trifft, wie wir gesehen haben, die Verantwortung für das geistige und leibliche Wohl und Wehe der Kinder die Eltern ganz allein, eine Verantwortung, die gewiß nicht gering ist, da sie sich auf sämtliche Geistes- und Körperanlagen erstreckt, mit denen ausgestattet das Kind nunmehr von der Schule übernommen wird. Was bisher Gutes begründet wurde, wird weiterhin nie ganz in seiner Entwicklung auch bei noch so ungünstigen ferneren Verhältnissen zu unterdrücken (Quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu), ebenso aber, was bisher übersehen oder gefehlt wurde, ohne jede Spur und Nachwirkung auszuroden sein (Naturam expellas furca, tamen usque recurret).

Mit Beginn des schulpflichtigen Alters, als dessen untere Grenze aus mehrfachen, teilweise schon angedeuteten Gründen das siebente — und nicht das sechste — Lebensjahr angesetzt werden sollte, fällt die physische Erziehung des Kindes in den Wirkungskreis zweier Faktoren, der Schule und des Elternhauses (bezw. des Kosthauses). Welcher Art der Einfluß der Schule sein kann, ist in dem Artikel „Körperpflege des Schülers" näher ausgeführt, wieweit die Schule bereits wirklich dieser ihrer Pflicht nachkommt, ist in dem Artikel „Schulgesundheitspflege" übersichtlich zusammengestellt. Hier obliegt uns, bloß zu zeigen, welche Pflichten hinsichtlich der physischen Erziehung in dem schulpflichtigen Alter dem Hause zukommen.

Es ist nun kein Zweifel, daß der Schwerpunkt der physischen Erziehung auch jetzt noch in den häuslichen Verhältnissen des Schülers zu suchen ist. Denn die meisten und die wichtigsten hier in Betracht kommenden Faktoren sind der Hauptsache nach einer zwingenden Beeinflussung seitens der Schule entrückt, soweit diese nicht mit einem Internate verbunden ist, in welchem alle die Anstalt besuchenden Schüler untergebracht sind.

Zu diesen maßgebenden Faktoren zählen wir Ernährung, Kleidung und Wäsche, Reinlichkeit, Luft- und Lichtverhältnisse, Zeiteinteilung, Nebenbeschäftigung und Erholung, Strafen.

Indem wir in manchen Beziehungen auf die bisherigen Ausführungen verweisen, welche auch bei dieser Altersstufe ihre volle Geltung behalten sollen, seien im folgenden nur einige wenige, aber wichtige Punkte hervorgehoben, damit sie dann vielleicht desto eher Beachtung finden.

Die Kleidung sei passend und der Jahreszeit angemessen; zu meiden sind enge Halskrägen, da die durch diese hervorgerufene Hemmung der Blutzirkulation Kropfbildung und Kurzsichtigkeit begünstigt, nicht elastische Gürtel, welche namentlich bei stärkerer Bewegung (z. B. im Turnen) einen schädlichen Druck auf Leber, Milz und Magen ausüben und Dispositionen zu Leistenbrüchen schaffen, Strumpfbänder (Bildung von Krampfadern), Mieder, spitzige, enge, kurze Schuhe, Halbschuhe und hohe Absätze, Schleier (bei Frostwetter) und allzu warmer Halsschutz.

Leib- und Bettwäsche müssen häufig gewechselt werden, jedoch nicht zur Zeit starker Transpiration. Jedes Kind muß nebst eigenem Kamme und eigener Zahn- und Haarbürste auch sein eigenes Handtuch, seine eigene Serviette und eigene Taschentücher, sein eigenes Trink-, Eß- und Waschgerät haben.

Wohn-, Koch-, Arbeits- und Schlafräume müssen gesondert sein; alle benützten Räume müssen täglich stundenlang gelüftet werden; besonders bedürfen auch die Schlafräume reichlichen direkten Luft- und Lichtzutrittes; im Winter sollen sie mäßig temperiert sein.

Die künstliche Beleuchtung sei ausgiebig, aber nicht grell; bei Dämmer- oder Zwielicht dulde man keinerlei Anstrengung des Auges.

Die Zeiteinteilung sei streng geregelt; hält man jede Vergeudung der Zeit mit nichtssagenden Beschäftigungen hintan — wie viel Zeit wird auch durch gedankenloses Umherziehen in den Gassen und auf den Plätzen verschlendert! — hat der Schüler gelernt, nicht nur stundenlang beim Buche zu sitzen, sondern die Arbeitszeit in intensiver Geistestätigkeit zuzubringen, verschont man ihn mit wertlosem Privatunterricht, hält man ihn lang von öffentlichen Vergnügungen ab, welche einen ganzen Abend ausfüllen, schränkt man endlich die Lektüre ein, welche gerade in diesen Jahren häufig zu arger Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, zu Träumerei und sinnloser Schwärmerei verleitet: so wird sich ein Studium bis in die tiefe Nacht hinein ebenso vermeiden lassen wie ein tägliches frühzeitiges Aufstehen.

Wie nachteilig erwerbsmäßige Kinderarbeit die Entwicklung des jungen Organismus beeinflußt, ist allgemein bekannt.

Richtige Erholung bietet außer dem Schlafe nur der ungezwungene Aufenthalt in Gottes freier Natur. Die den Kindern zudiktierten Strafen dürfen demnach diese weder beschränken in der sonst vorhandenen Möglichkeit für einen Aufenthalt im Freien (Hausarrest) noch in der ihnen notwendigen Ruhezeit (Strafarbeiten), sowie auch die Ausschließung von den regelmäßigen Mahlzeiten (Fasten) aus hygienischen Gründen nicht gebilligt werden kann.

Mit dem 14. Lebensjahre beginnt jene so außerordentlich wichtige Periode der „Geschlechtsreife (Pubertät)“, worüber in dem betreffenden Artikel eingehend gehandelt wird. Hier ist nur hervorzuheben, daß gerade in dieser Periode die Versuchung in der verlockendsten Form herantritt. Das mit der nunmehr kräftig einsetzenden Körperentwicklung verbundene Gefühl der Stärke und Widerstandskraft verleitet den Jüngling zu unvernünftigen Kraftproben, die er seinem Körper zumutet hinsichtlich Alkohol und Nikotin. Diese sind um so gefährlicher, als sie das Verdauungs- und das gesamte Nervensystem nachhaltig schwächen und so Dispositionen schaffen für den gerade in diesen Jahren häufig auftretenden Typhus und die oft später, aber noch in jungen Jahren zu Tage tretende völlige Geisteszerrüttung. Denn man merke wohl:

„Es muß zuerst und mit allem Nachdruck dem weitverbreiteten Glauben entgegengetreten werden, daß es sich auch bei der schwersten Form der Alkoholwirkung, dem Rausche, nur um eine vorübergehende Vergiftung handle, durch die das Gehirn in eine zwar eigentümliche und individuell sehr verschiedene Art von Betäubung versetzt werde, aus der es aber doch ohne

nachhaltige Schädigung hervorgehe und aus der es, nachdem der Rausch „ausgeschlafen“ ist, wieder in normalem Zustand erwache. Diesem verhängnisvollen Irrtum gegenüber ist hervorzuheben, daß die Alkoholvergiftung eine destruktive materielle Veränderung der spezifischen Nervenelemente, der Ganglienzellen hervorruft, die mikroskopisch nachweisbar ist.“ (Wehmer.)

Zum Schlusse noch einige wenige Worte über die Schutzpockenimpfung. Sie gehört zu den prophylaktischen Mitteln gegen schwere Erkrankungen. Wir haben hier nur folgende Tatsachen festzustellen: 1. Aus nachstehender Tabelle ist die Sicherung gegen Blatternerkrankung durch die Schutzimpfung zweifellos nachgewiesen. 2. Die Methode der Impfstofferzeugung ist wesentlich vervollkommnet. 3. Die Art des Impfprozesses ist auf Grund der antiseptischen Behandlung aller Gefahren entkleidet. Krankheiten, die sich im Impfzustand einstellen, werden mit dem Impfen fälschlich in Kausalnexus gebracht. 4. Eine Überimpfung von Kind zu Kind findet nicht mehr statt.

Pockensterblichkeit auf 100.000 Einwohner (nach Dr. K. Flügge, Grundriß d. Hygiene).

Jahr	Preußen	Österreich	Dresden	Prag	Jahr	Preußen	Österreich	Dresden	Prag
1865	43·8	22·8	2·0	21·0	1875	3·6	57·6	2·6	10·9
1866	62·0	35·9	7·9	25·4	1876	3·1	40·2	0·5	78·4
1867	43·2	46·9	28·5	83·9	1877	0·3	54·5	0·9	395 8
1868	18·8	35·5	38·0	26·9	1878	0·7	61·6	—	86·8
1869	19·4	35·2	1·8	19·0	1879	1·3	51·7	1·9	84·4
1870	17·5	30·3	8·9	26·4	1880	2·6	64·7	3·6	290·2
1871	243·2	39·2	326·6	15·0	1881	3·6	81·4	2·7	64·6
1872	262·4	189·9	84·1	396·5	1882	3·6	94·8	1·3	57·8
1873	35·6	314·7	13·0	281·6	1883	2·0	59·2	0·9	225·5
1874	9·5	174·3	4·2	30·0	1884	1·4	50·8	0·4	359·9
Einführung des deutschen Impfgesetzes									

Siehe dazu im 4. Supplementbande zu Th. Weyl, Handbuch der Hygiene, Tafel XIV—XIX.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege“.

Aussig. *G. Hergel.*

Piaristenschulen. Piaristen nennt man die Väter der frommen Schulen oder, wie ihr voller Titel lautet, die Mitglieder der Congregatio Paulina clericorum regularium pauperum Matris Dei scholarum piarum. Dieser in vielen Stücken, selbst in der Tracht, der Gesellschaft Jesu ähnliche Orden wurde vom hl. Joseph a Calasanza in Rom zu Ende des 16. Jahrhunderts gestiftet, vom Papste Gregor XV. im Jahre 1621 bestätigt und nach einer schweren Krisis 1669 von Papst Clemens IX. wieder hergestellt. Der Piarist verpflichtet sich außer den drei Gelübden noch im besonderen zur Lehr- und Erziehungstätigkeit mit dem Wahlspruche: Ad maius pietatis incrementum!

Zunächst war dieser Schulorden für italienische Verhältnisse gedacht und wirkte dort namentlich für das unwissende arme Volk segensreich. Die italienischen und spanischen Klöster gehörten zur Provincia cismontana, die im Jahre 1834 errichtete Provincia Germaniae, im Gegensatze zu jener ultramontana genannt, umfaßte die Kollegien in Böhmen, Mähren, Schlesien, Polen, Ungarn, Österreich, Schwaben und in den Rheinlanden, bis diese Vizeprovinzen nach und nach selbständig wurden. Der Orden war fast über ganz Europa verbreitet. In Österreich fand er zunächst in Mähren (Nikolsburg 1631, Strasnitz 1633, Leipnik 1634), sodann in Böhmen (Leitomischl 1640) Eingang, in Niederösterreich erst nach dem Dreißigjährigen Kriege (Horn 1657, Wien 1697), in Oberösterreich noch später (Freistadt 1761). Nach der Aufhebung der Gesellschaft Jesu gewannen die Piaristen im

österreichischen Schulwesen einen dominierenden Einfluß, seit dem Jahre 1848 aber sind sie im beständigen Niedergange begriffen.

Während z. B. die böhmisch-mährisch-schlesische Provinz im Jahre 1866 noch in 49 höheren und niederen Schulen rund 10.000 Schüler unterrichtete, leitete sie im Jahre 1895 nur noch ein Alumnat, ein Untergymnasium, eine dreiklassige Bürgerschule und zwei fünfklassige Elementarschulen mit zusammen zirka 840 Schülern. In der ungarischen Provinz steht es in dieser Beziehung besser. Sie zählte im Jahre 1895 zirka 350 Religiosen gegen nur 30 in der österreichischen und 70 in der böhmisch-mährisch-schlesischen Provinz.

Die meisten Mitglieder hat der Orden in Italien, Spanien und Amerika.

In Österreich war in der josefinischen Zeit die Aufnahme von Piaristen-Novizen verboten worden, sie wurde aber 1791 wieder gestattet und 1804 übertrug man dem Orden sogar die Leitung der Theresianischen Akademie in Wien, die er bis zum Jahre 1849 behielt.

In der Lehrweise und Schulverfassung folgten die Piaristen im großen und ganzen den Jesuiten, jedoch mit dem wesentlichen Unterschiede, daß sie sich nicht wie diese sklavisch an ihre Ratio hielten. Darin lag die Möglichkeit eines Fortschrittes und in der Tat hat auch der Orden erfolgreich mit den Jesuitenschulen konkurriert. Im Jahre 1773 bestanden in den deutschen und böhmischen Ländern des Hauses Habsburg neben 38 Gymnasien der Jesuiten 24 der Piaristen. Diese gewährten mit offenem Blicke für die geänderten Anschauungen der pädagogischen Welt der Muttersprache und den Realien einen größeren Raum und paßten Lehrplan und Schulbücher jeweils den territorialen und zeitlichen Verhältnissen an.

An der Spitze des Ordens steht der zu Rom residierende General mit vier Assistenten. Außerdem hat der Orden in Rom einen Procurator generalis, jede Provinz einen Provinzial. Der Obere eines Kollegiums heißt Rektor, der einer Residenz (kleinere Niederlassung) Superior.

Literatur: Schaller, Gedanken über die Ordensverfassung der Piaristen und ihre Lehrart. Prag 1805. — Weiß A., Gesch. der österr. Volksschule. Wien 1905. — Endl J., Über die Schuldramen und Komödien der Piaristen (Jahrbuch der Leo-Gesellschaft 1895).

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Pietismus. Der Pietismus ist „die durch Spener begründete und in Halle, Württemberg, Herrnhut individualisierte praktisch-religiöse Bewegung innerhalb der lutherischen Kirche Deutschlands des 17. und 18. Jahrhunderts, die das in der Kirche herrschende Christentum als ein verbesserungsbedürftiges beurteilte und in der Pflege der „Pietät", d. h. in dem in gottseligem Verhalten sich betätigenden lebendigen Glauben das Heilmittel erblickte". Entstand der Pietismus auch aus den längst wirksamen religiösen Unterströmungen des alten rechtgläubigen Protestantismus, so ist er doch hervorgetreten durch die Macht bedeutender religiöser Persönlichkeiten, deren Individualität ebenso maßgebend für seine Gestaltung wurde wie die Zeitverhältnisse, die nach dem für die deutsche Kultur so verhängnisvollen dreißigjährigen Kriege unter dem Unstern Ludwigs XIV. standen und vielfach einen großen Kontrast gottloser Genußsucht in den höheren Ständen und kümmerlicher Gedrücktheit bei den niederen aufwiesen. Der Hauptvertreter dieser Richtung ist neben A. H. Francke (s. d.) Philipp Jakob Spener (s. d.), dessen 1675 erschienene pia desideria" das Programm des Pietismus bilden. Er ist 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß geboren, wurde 1666 Oberpfarrer zu Frankfurt a. M., 1686 Oberhofprediger in Dresden und 1691 Propst in Berlin, wo er 1705 starb. Der Pietismus hat auf Kultur, Sitte und Gemüt der Deutschen eine große Einwirkung ausgeübt; er umfaßt sehr heterogene Erscheinungen und erhält in verschiedenen Gegenden, unter verschiedenen Voraussetzungen und Verhältnissen in verschiedenen Persönlichkeiten zu der gleichen Zeit ein sehr verschiedenes Gesicht. Wir haben es hier nur mit seiner Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik zu tun.

Wie der Pietismus eine einseitige, a fast ausschließlich religiöse Bewegung ist, so steht auch der Pädagogik des Pietismus die Sorge um das ewige Seelenheil der Zöglinge an erster Stelle und die Pflege des Religionsunterrichts liegt ihr besonders am Herzen. Besonders sollte der religiös-

sittlichen Volkserziehung der katechetische Unterricht dienen. In diesem Sinne gab Spener 1677 seine Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers heraus. In Dresden erreichte er, daß eine kurfürstliche Verordnung vom 24. Februar 1688 die Abhaltung von Katechismusexamina mit der Jugend und den Erwachsenen allsonntäglich nach dem Gottesdienst für das ganze Land verfügte. Eine ähnliche Verfügung hat er später in Berlin durchgesetzt. Speners Hauptabsicht ging dabei nicht sowohl auf die Übermittelung von Wissensstoff als auf die innere Aneignung der religiösen Wahrheit. Er wollte dadurch „den Kopf ins Herz" bringen. Bekannt ist ja, daß die Einbürgerung der Konfirmation als kirchlicher Sitte in Deutschland dem Pietismus verdankt wird. Wieviel der Katechismusunterricht dem Pietismus schuldet, zeigt J. Rambachs „Wohlunterrichteter Katechet" (1722). Übrigens ist bemerkenswert, daß der erste, welcher an einer deutschen Hochschule Vorlesungen über Pädagogik hielt, eben dieser Rambach in Jena und Gießen, ein Pietist und Schüler der Franckeschen Latina, gewesen ist. In den Franckeschen Schulen wurde nicht nur die Katechese fleißig geübt, sondern auch die biblische Geschichte zum Lehrgegenstand gemacht. Auch das für die Methodik des Religionsunterrichts so wichtige Buch: Zwey mal zwey und fünffzig auserlesener Biblischer Historien aus dem Alten und Neuen Testament (zuerst 1713), dessen Verfasser der Rektor des Johanneums zu Hamburg, Johann Hübner, war, steht unter pietistischem Einflusse. Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß besonders die Epigonen Speners und Franckes oft bei dem Streben, in jedem einzelnen Schüler lebendigen Glauben zu erwecken, die Bedingungen, unter denen es allein in naturgemäßer und gesunder Weise bei der Jugend geschehen darf, übersehen haben und durch ein Zuviel von Andachtsübungen und religiöser Unterweisung eine dem religiösen Leben nur schädliche Übersättigung herbeigeführt haben. Auch ist dem pietistischen Erziehungsideal leicht eine gewisse Enge der gesamten Lebensanschauung eigen. Indem man die Sündhaftigkeit des Menschen einseitig betonte, glaubte man, den Schüler in allem überwachen und ihn ängstlich von allen Erscheinungen in Kunst und Wissenschaft, die etwa sein Seelenheil schädigen könnten, abschließen zu müssen und hinderte so zuweilen durch übergroße Bevormundung die selbständige Entwicklung des jugendlichen Charakters. Damit hängt auch die Vorliebe der pietistischen Erziehung für die Alumnate zusammen. Veit Ludwig von Seckendorf empfahl sogar für die Studenten die „Auferziehung in Collegiis".

Von besonderer Bedeutung ist der Hallesche Pietismus für die Ausbildung des preußischen Volksschulwesens gewesen. Das unter Friedrich dem Großen vom Konsistorialrat Hecker ausgearbeitete Generallandschulreglement, das eigentliche Grundgesetz der preußischen Volksschule, betont ganz im Sinne des Pietismus die religiös-sittliche Erziehung der Kinder und nennt als Mittel dazu neben einem zweckmäßigen Religionsunterricht das gottselige Vorbild des Lehrers, geordnete Andachtsübungen der Kinder, gewissenhafte Aufsicht und milde Zucht.

Wie der Pietismus sich gegen die lateinische Bildung und Literatur wandte und eine Neubelebung des deutschen Wesens wollte und deutsche Schriftstellerei pflegte, so hat er auch in seinen Schulen der Pflege des deutschen Unterrichts erfreulicherweise besondere Aufmerksamkeit zugewandt.

Wie er sich gegen die Scholastik der lutherischen Dogmatik wandte und ein praktisches Christentum forderte, so wurde auch im Unterricht der pietistischen Schulen stets Rücksicht auf das wirkliche Leben genommen und wurden die Realien, welche Vorkenntnisse für den praktischen Beruf gewähren, berücksichtigt. Es ist doch nicht zufällig, daß der nachmalige Konsistorialrat Joh. Julius Hecker (s. d. Art.), der, wenn wir von Semlers Gründung in Halle absehen, 1747 in Berlin die erste Realschule eingerichtet hat, Mitglied des Seminarium selectum praeceptorum in den Franckeschen Stiftungen und dann Lehrer an dem königlichen Pädagogium daselbst gewesen ist. Übrigens war auch der Gründer des ersten Seminars zur Ausbildung von Volksschullehrern in Stettin, Schinmeier, ein Schüler Franckes.

Aus dem Kreise des Württembergischen Pietismus sind als Pädagogen hervorzuheben: Johann Albrecht Bengel, Friedrich

Christoph Ötinger und Johann Friedrich Flattich.

Unter den Waisenhäusern, die nach dem Vorbilde des Halleschen gegründet wurden, sei nur das große Militärwaisenhaus in Potsdam erwähnt, eine Stiftung Friedrich Wilhelms I.

Literatur: A. Ritschl, Geschichte des Pietismus, 3 Bd. 1880—1886. — Tröltsch, Leibniz und die Anfänge des Pietismus in „Der Protestantismus am Ende des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild", herausgegeben v. C. Werkshagen. Berlin o. J., Bd. I. — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, Bd. IV. — Palmer, Artikel „Pietismus" in K. A. Schmidt, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. VI., 2. Aufl. — Mirbt, Artikel „Pietismus" in der Realenzyklopädie für protest. Theologie und Kirche, herausgeg. von A. Hauck, dritte Auflage, Bd. 15. Leipzig 1904. — K. Knoke, Grundriß der Pädagogik, 2. Aufl. Berlin 1902. S. 60—63.

Halle a. S. *R. Windel.*

Plato s. d. Art. Griechische Erziehung.

Platz des Lehrers in der Klasse. Ratschläge über diesen Punkt sind recht mißlich, sie werden leicht als kleinlich und unwürdig empfunden, indem sie eine ausgereifte Persönlichkeit in äußerlichen Dingen gängeln zu wollen scheinen. Gewiß bedarf es solcher Ratschläge nicht, wo das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern längst die richtige Gestalt gewonnen und somit der Lehrer durch den Einfluß seiner Persönlichkeit volle Gewalt über seine Schüler erlangt hat. Für solche Lehrer „von Gottes Gnaden" bedarf es überhaupt keiner Regeln oder Ratschläge. Die Früchte ihrer erziehenden und lehrenden Tätigkeit sind die beste Sanktion für ihren individuellen Vorgang. Für angehende Lehrer aber, die noch nicht aus eigener Erfahrung schöpfen können, mögen im folgenden einige Winke gegeben werden.

Für jeden Klassenunterricht ist es eine selbstverständliche Forderung, daß der Lehrer jederzeit die ganze Klasse ins Auge fassen könne, so zwar, daß ihm die einzelnen Schüler bei natürlicher Haltung mit Gesicht und Blick zugewendet sind. Nur so vermag er alle Schüler mit seinem Blicke zu beherrschen und den Grad ihrer Aufmerksamkeit zu beurteilen. Dieser Bedingung entspricht im allgemeinen nur die Position vor den Bankreihen, und zwar wenn es der Raum erlaubt, in einigem Abstande von der vordersten. Das Podium erleichtert überdies den Überblick über die Schülerköpfe. Ob der beharrlich hinter dem Katheder sitzende Lehrer seine Schüler in demselben Grade beschäftigen und an sich fesseln kann wie der stehende, ist wohl zu bezweifeln. Daß freilich auch die rüstigste Natur während eines drei- bis vierstündigen Unterrichtes das Bedürfnis hat, zeitweilig zu sitzen, ist selbstverständlich. Ich für meine Person habe immer wieder die Erfahrung gemacht, daß man stehend besser und eindringlicher spricht; der physische Rapport zwischen Lehrern und Schülern ist ein weit engerer. Bei besonders wichtigen Auseinandersetzungen fühlte ich mich immer wie von einer unsichtbaren Macht vom Sitze emporgerissen, ich hatte die Empfindung, daß meine Worte an Gewicht und Eindringlichkeit verlieren müßten, wenn ich sitzen bliebe. Es ist psychologisch aufs beste begründet, daß man in einer größeren Versammlung selbst zur bloßen Teilnahme an der Debatte aufsteht. Daß der Lehrer seinen Standplatz innerhalb der bezeichneten Zone ab und zu ändert, wird ihm selbst vielleicht und auch den Schülern wohltun. Nur hüte er sich vor der Manier eines ruhelosen Hin- und Herlaufens, das zweckwidrig und überdies ermüdend ist. Ein Punkt muß schließlich bei Klassen mit größerer Schülerzahl noch mit allem Nachdrucke der Erwägung empfohlen werden. Böse Erfahrungen aus meiner eigenen Schulzeit veranlassen mich, davon zu sprechen. Die an die Spitze gestellte Regel für den Standort des Lehrers muß ab und zu durchbrochen werden, wenn sich die Schüler auch in den hintersten Bänken niemals davor sicher fühlen sollen, daß der Lehrer aus nächster Nähe seinen Blick durch ihre Reihen schweifen läßt. Natürlicher Anlässe, plötzlich zwischen den Bankreihen oder an ihren Seiten zu erscheinen, gibt es in jeder Unterrichtsstunde genug. Handelt es sich dabei auch nur um einen bestimmten Schüler, zu dem der Lehrer in vertraulichere Nähe gelangen

will, so ist doch der Nebenerfolg für die ganze Umgebung die Hauptsache. Nur muß eine solche Episode rasch vorübergehen.

Bei schriftlichen Ausarbeitungen, durch welche die Schüler den Stand ihres selbständigen Wissens und Könnens bewähren sollen, ist der Zweck der Verhütung jeglicher Unredlichkeit der einzig maßgebende und dieser Zweck wird nur dann erreicht, wenn der Lehrer seinen Standort öfter wechselt. Mögen seine Sinne noch so scharf sein, so wird er doch nur jedesmal in seiner nächsten Umgebung jede verdächtige Bewegung gewahr werden oder ganz leises Flüstern vernehmen können. Daß trotz aller Vorsicht da und dort ein kleiner Unterschleif vorkommen wird, darüber gebe sich auch der eifrigste Lehrer keiner Täuschung hin. Es handelt sich nur darum, diese allverbreitete Schülersünde möglichst einzuschränken. Man kann sich denken, was alles geschehen mag, wenn der Lehrer bei solcher Gelegenheit nicht vom Kathedersitze weicht und sein Haupt hinter einer Zeitung in Times-Format verschwinden läßt, wie es schon vorgekommen sein soll. Vgl. auch den Art. dieses Handb. „Lehrmanier und Lehrton."

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Plutarch, geboren zu Chäronea in Böotien um das Jahr 50 n. Chr., kam nach Vollendung seiner Studien nach Rom, trat hier in Verkehr mit vornehmen Männern und eignete sich die lateinische Sprache und Literatur an; doch war, wie er selbst sagt, seine Kenntnis des Lateinischen nur eine mittelmäßige. Auch dem kaiserlichen Hofe stand er nahe und wurde, wie ein späterer Schriftsteller mitteilt, von Trajan mit der konsularischen Würde ausgezeichnet und von Hadrian zum Procurator (Oberverwalter der kaiserlichen Einnahmen) in seiner Heimat ernannt. In seiner Vaterstadt bekleidete er mehrere Ehrenämter und starb hier um das Jahr 120 n. Chr. Er war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller, doch wurden ihm schon in alter Zeit viele Schriften unterschoben. Im Mittelalter ganz vergessen, wurde er erst in den Zeiten des Humanismus wieder hervorgesucht, aber erst das 18. Jahrhundert erkannte so recht seine Bedeutung; man denke nur an Rousseau, an Karl Moor in Schillers Räubern, dem vor dem tintenklecksenden Seculum ekelt, wenn er in seinem Plutarch liest von großen Menschen. Dieses Werk von den großen Menschen ist eben das bekannteste von Plutarch, die „Vergleichenden Lebensbeschreibungen", in denen er das Leben eines berühmten Griechen einem Römer gegenüberstellt. Dieses Buch wurde in früheren Zeiten auch in den Schulen fleißig gelesen und war in



Plutarch.

Übersetzungen verbreitet; heute ist es wohl aus den Schulen verbannt und erst in neuester Zeit, wo man sich mit der Reform der Gymnasien beschäftigt und auch die Schulklassiker auf ihre Bedeutung und ihren Wert für die neuen Ziele prüft, weist man wieder auf jene Lektüre hin, die wohl im stande sei, die Jugend zu begeistern und durch das Beispiel der großen Männer auf Herz und Willen einzuwirken (vgl. Kamillo Huemer, Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Schullektüre. Wien und Leipzig 1907, Fromme). Auch das große Publikum kennt Plutarch nur mehr als Titel von Lebensbeschreibungen berühmter Künstler, Männer der Wissenschaft, Staatsmänner; es gibt einen französischen, englischen Plutarch, wir nennen Hormayr's Österreich. Plutarch; am bekanntesten ist wohl Gottschalls

Neuer deutscher Plutarch. Weniger bekannt ist ein zweites Werk Plutarchs, seine Moralia, eine Sammlung von Abhandlungen verschiedenen Inhalts, die aber alle eine sittliche Absicht verfolgen. Aber manche derselben werden ihm abgesprochen und gerade die Schrift, die schon seit alters an die Spitze dieser Abhandlungen gesetzt ist, Über Kindererziehung, wird seit Wyttenbach (Plutarchi Moralia, 1795—1830) als nicht von Plutarch herrührend bezeichnet und doch hat sie früher (schon von Quarino ins Lateinische übersetzt, Ausgabe 1520) viele Leser gefunden, und wenn es wahr ist, daß sie auf Montaigne Einfluß ausgeübt hat, dessen Einfluß wir wieder bei Locke, Rousseau bemerken, so könnte man ja auf Plutarch als Mitbegründer der neuen Erziehungsrichtung hinweisen. Dem wird wohl nicht ganz so sein; aber wenn diese Abhandlung auch nicht dem Plutarch, auch nicht dem greisen, der behaglich in die Vergangenheit zurückblickt, ernst besorgt in die Zukunft schaut, nicht zugeschrieben werden kann, — aus seiner Zeit stammt sie gewiß, jener Zeit der hellenisch-römischen Bildung, die mit Hilfe der Philosophie und der Erziehung dem sittlichen Verderben entgegenarbeiten will. Es ist aber keine eigentliche Erziehungslehre, die Erziehung und Unterricht behandelt, sondern es sind Ratschläge an Väter, an reiche Väter, die die Oberleitung der Erziehung ihrer Söhne selbst übernehmen sollen. Darum verlangt der Verfasser auch von ihnen, daß sie sich für die Erziehung fähig machen und sich das aneignen, was dazu gehört. Er denkt dabei an die Erziehung im Hause durch Privatlehrer, Hofmeister, die allerdings sehr teuer kam; daher weiß er auch für weniger Bemittelte keinen Rat; diese mögen die Götter anklagen, nicht ihn, wenn sie die von ihm empfohlenen Ratschläge nicht befolgen können, sie mögen ihre Kinder erziehen und unterrichten lassen, wie sie können. Plutarch — oder wer der Verfasser ist — will also zeigen, wie freigeborene Kinder erzogen werden sollen, daß sie tüchtige, sittlich gute Menschen werden. Dabei läßt er uns aber auch in die Familienverhältnisse blicken und gibt uns ein Bild von der Verkehrtheit in der Erziehung seiner Zeit. Seine Ratschläge beginnen schon mit der Zeit vor der Geburt des Kindes, mit der Erzeugung. Er erkennt die Wichtigkeit der Erziehung in der ersten Kindheit und nennt drei Faktoren, die eine auf Sittlichkeit hinwirkende Erziehung berücksichtigen müsse: natürliche Anlage, Unterricht und Gewöhnung. Die Mutter selbst soll das Kind ernähren, nur im Notfalle soll eine Amme genommen werden, und zwar eine Griechin von guten Sitten, und diese soll die Seele des Kindes nicht durch törichte Märchen verderben. Die Gespielen sollen gut gesittet sein und eine reine Sprache sprechen. Als Pädagogen wähle man nicht den ersten besten Sklaven, den man zu nichts anderem brauchen kann, sondern den gesittetsten und erfahrensten; auch in der Wahl der Lehrer sei man sehr vorsichtig und der Vater soll sich öfters selbst von den Erfolgen seines Sohnes überzeugen. Als Zuchtmittel gelten Vorstellungen und Ermahnungen, nicht Schläge; Lob und Tadel wirken mehr, doch sei das Loben nicht allzu häufig, weil es leicht eitel mache. Man soll nicht zu viel Arbeit von den Kindern verlangen, sondern ihnen auch Erholung gönnen. Sie sind zur Mäßigung und Selbstbeherrschung anzuleiten; Zorn, Lüge, freche Äußerungen sind zu strafen. Vor allem müsse man auf den Umgang achten, sowohl im Knabenalter als besonders im Jünglingsalter. Nicht immer sei gleichmäßige Strenge anzuwenden, sondern man soll den Jünglingen manchmal etwas nachsehen. Man stelle ihnen gute Beispiele vor Augen, am meisten aber wirke das gute Beispiel des Vaters. Betreffs des Unterrichts wird nur verlangt, daß sich der Jüngling die ἐγκύκλιος παιδεία (enkyklios paideia) aneigne, d. i. jenen Kreis von Kenntnissen, Wissenschaften und Künsten, den jeder freigeborene Grieche als Knabe und Jüngling durchlaufen mußte, bevor er ins praktische Leben eintrat. Dieser Lehrkursus wurde von den Alexandrinern, die überhaupt Erziehung und Unterricht eine andere Richtung gaben, für die allgemeine Bildung aufgestellt und umfaßte Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie. Es sind dies die später sogenannten freien Künste, die als Trivium und Quadrivium in den Schulen des Mittelalters herrschten. Der Jüngling möge sich die alten Klassiker anschaffen, sie aber auch recht fleißig benützen. Da alle Erziehung

auf die Heranbildung zum Redner, zum Wirken in der Öffentlichkeit hinzielt, so gibt der Verfasser auch einige Andeutungen über die Rede, namentlich über die Stegreifrede und stellt die Forderung auf, daß kein Schüler frei und unvorbereitet spreche. Als Abschluß der gesamten Erziehung gilt dem Verfasser das Studium der Philosophie, das mit Eifer betrieben werden müsse, um die Seele von den Krankheiten, den Leidenschaften, zu bewahren, um zu erkennen, was recht und unrecht, was schön, was häßlich sei, wie man sich verhalten soll gegen Gott und die Menschen. Auch auf die körperliche Erziehung wird Rücksicht genommen; die Gymnastik soll den Körper gelenkig, kräftig und kriegsfähig machen.

Während in dieser Abhandlung der Unterricht nur oberflächlich berührt wird, gibt Plutarch in einer zweiten genaue Anweisung, wie die Dichterlektüre zu behandeln sei, und führt uns so in die Schule des Grammatikers, dem diese Aufgabe zufiel. Was ist nicht da in die Dichtung hineininterpretiert worden! Grammatisch, historisch, textkritisch werden namentlich Homer, die Dramatiker behandelt, zerpflückt und zerrissen, so daß von der ganzen Poesie fast nichts übrig bleibt. Hauptsache ist aber immer, daß die Dichtung der Moral dienstbar gemacht und dem jeweiligen philosophischen System des Erklärers angepaßt wird. Auch in der dritten Abhandlung „Über das Anhören des mündlichen Vortrages" (Philosophie) hat Plutarch die sittliche Bildung im Auge.

Literatur: Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Übersetzung, Einleitung und Kommentar v. Deinhardt. Pichlers Witw. & Sohn, Wien 1879. — Volkmann, Leben, Schriften und Philosophie Plutarchs. Berlin 1869. — Praechtler, Die griechisch-römische Popularphilosophie und die Erziehung. Progr. Bruchsal 1886. — Dassaritis, Psychologie und Pädagogik des Plutarch. Gotha 1889. — Plutarch, Moralische Schriften, übersetzt von Bähr, Reichardt, Rösch u. Schnitzer, 20. Bd. H. Kerler, Ulm. — Bernardakis, Plutarchi Moralia. Leipzig. Teubner.

Linz. *A. Popek.*

Politische Erziehung. I. So nennt man in eigentlichem Sinne die öffentliche und gemeinsame Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes durch Staatsorgane; sie erfolgt nach besonderen, für jedermann gültigen Vorschriften und steht in schroffem Gegensatze zur Familienerziehung. Der reinste Typus derselben ist die Erziehung im alten Sparta, wo die öffentlichen Einrichtungen das noch in zartem Alter stehende Kind in Empfang nahmen, um es für die Zwecke der Gesamtheit großzuziehen (s. d. Art. „Griechische Erziehung")." Allein selbst in der Gegenwart, wo bei der großartigen Komplikation der Lebensverhältnisse die Einwirkung des Staates hauptsächlich auf die Erzielung eines leidlich harmonischen Zusammenlebens der Staatsbürger, also auf äußere Rechtsverhältnisse gerichtet, im übrigen jedoch, was Gesinnung und Moralität betrifft, das Prinzip der Nichteinmischung zur Richtschnur des Staates geworden ist — selbst heutzutage kann von einer politischen Erziehung gesprochen werden, nur erfolgt sie auf indirektem Wege. Die Menge der Gesetze und öffentlichen Einrichtungen, deren Kenntnis und Respektierung der Staat ohne weiteres von jedermann voraussetzt, ist gegenwärtig größer als je; ferner ist der Einfluß der Staatsgewalt so vielseitig und die Intensität des öffentlichen Lebens so groß, daß sich niemand derselben entziehen kann. Der Russe wie der Brite z. B. ist bis zu einer gewissen Grenze doch nur das, wozu ihn neben den Einflüssen der Geschichte des Volkes sowie der ökonomischen und sozialen Verhältnisse die gesamte Rechtsordnung macht. Der knechtische, melancholisch-resignierte Charakter, den ein starrer Absolutismus einem willensschwachen Volke aufgedrückt hat, ist ebenso unverkennbar, wie der stolze, tatenfreudige Sinn, den die freien Einrichtungen eines verfassungsmäßigen Staates jedem einzelnen Staatsbürger einimpfen. Hiebei kommt es darauf an, erstens wie die Gesetze geartet sind, und zweitens, wie sie gehandhabt werden. Wenn die Gesetze und ihre Handhabung darauf angelegt sind, die Gemeinheit und Niedrigkeit in Gesinnung und Tat als solche zu brandmarken, wenn sich die öffentlichen Einrichtungen dahin vereinigen, dem Talente und der Tugend freie Bahn zu schaffen und der Charaktergröße auch dann zu huldigen, wenn sie im Kampfe mit einem widrigen Schicksal

unterliegen muß; wenn sich der Große wie der Kleine vor dem Gesetze beugt: dann ist die Erziehung durch Gesetze und Staatseinrichtungen einschneidend und wertvoll. Wenn sich dagegen in einem Staatswesen manche Gesetze geradezu widersprechen, wenn sie nur auf dem Papiere stehen oder doch von jenen, die dazu hinlänglich stark sind, mannigfach umgangen oder gar mit Füßen getreten werden können; wenn die öffentlichen Einrichtungen dazu beitragen, daß an die Stelle der Tugend der Erfolg als höchstes Ziel alles Strebens und als Gegenstand der Bewunderung tritt: dann kann wohl von einer politischen „Erziehung" nicht im Ernste gesprochen werden.

Unter den pädagogischen Stimmführern ist keiner mit solcher Entschiedenheit für die Allmacht der öffentlichen Erziehung eingetreten wie Helvetius (s. d. Art.). An verschiedenen Stellen seiner Schriften weist er nach, daß der Mensch in seinem Handeln stets nur dem Interesse folge, daß es aber an den Gesetzen und öffentlichen Einrichtungen liege, welchen Gegenständen sich sein Interesse zuwendet. Wenn in einem Staatswesen Tugenden die höchste Ehre und die höchste Macht eintragen, wie im Zeitalter des Perikles, dann wird das allgemeine Streben nach ihnen gerichtet sein. Wenn dagegen nicht die Tugend, sondern Besitz und Reichtum die Wege zu Macht und Einfluß bahnt, so wird in einem solchen Gemeinwesen niedrige Gewinnsucht die mächtigste Triebfeder werden. Die Ansichten des Helvetius gipfeln in dem Satze, daß „unter einer vortrefflichen Gesetzgebung die Wahnsinnigen die einzigen Lasterhaften sein würden, daß es demnach jedesmal die größere oder geringere Widersinnigkeit der Gesetze sei, welchen man in einem Lande die größere oder geringere Dummheit und Bosheit der Staatsbürger zuschreiben muß" („Vom Menschen", IX. Kap. des IV. Absch.). Denn der Gesetzgeber sei jedesmal im stande, indem er Ansehen, Reichtümer, kurz Macht unter was immer für einem Namen an die Ausübung der Tugend knüpft, die Menschen zu derselben zu nötigen. Diese allzu einseitige Betrachtungsweise bedarf nun freilich einer mehrfachen Ergänzung, indem man auch die mindestens ebenso mächtigen Einflüsse der Vererbung, der von der Gesetzgebung unabhängigen sozialen Organisation, der wirtschaftlichen Verhältnisse, endlich aber auch die sehr mit Unrecht in Zweifel gezogene Wirkung des machtvollen Willens überragender Persönlichkeiten in Rechnung zieht. Erst unter dem Einfluß aller dieser Faktoren bilden sich die Maßstäbe für die sittliche Bewertung der Handlungen des Individuums, verändern sich aber auch mit dem Wechsel der Schicksale der Lebensgemeinschaft.

II. Wirkt die politische Erziehung im oben dargelegten Sinne durch Beispiel, Gewöhnung und Zwang unmittelbar mehr auf den Willen als auf die Einsicht, so wird sicherlich diese Einwirkung durch theoretische Vorbereitung wesentlich gefördert. Man hat daher mit vollem Recht die Forderung aufgestellt, daß eine derartige Unterweisung („Bürgerkunde") in den Rahmen der Lehrpläne mittlerer und höherer Schulen eingefügt werde. Bekanntlich ist diese Idee in Frankreich sogar in der Volksschule bereits verwirklicht. Oskar Jäger sagt („Erlebtes und Erstrebtes", 1907, S. 227 fg.): „Die tätige Teilnahme an der Politik ist durch die sehr bestimmten und sehr weittragenden Rechte, die der konstitutionelle Staat seinen Bürgern zuweist, eine sehr bestimmte und sehr weittragende Pflicht vor allem derjenigen Volksklassen geworden, die ihre Söhne auf unsere gymnasialen Anstalten schicken; folglich müssen diese Söhne hier in einem ganz anderen und viel unmittelbarer zum Ziele führenden Sinn für den Staat erzogen werden als früher." Besonders großen Nutzen aber verspricht man sich von der Einführung der heranreifenden Jugend in die Grundbegriffe der Volkswirtschaft. Diese Absichten fallen aber zusammen mit einem der Hauptzwecke des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen: dieser soll ja doch neben seinen ethischen Wirkungen insbesondere das Verständnis der politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse der Gegenwart anbahnen. Darüber lassen auch die ministeriellen „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich" (2. Aufl. 1900) keinen Zweifel. S. 166 heißt es: „Auf der Oberstufe gehört die Einführung der Schüler in die innere Entwicklung der Staaten und ihrer Verfassungen zu den Hauptaufgaben des geschichtlichen Unterrichts" und nun wird an einer Reihe von Beispielen gezeigt, wie

sich solche Belehrungen ganz ungezwungen in die Darstellung der geschichtlichen Tatsachen verweben lassen. S. 167 lesen wir: „Die Entwicklung des staatlichen Lebens und des Kulturfortschrittes Österreich-Ungarns zu veranschaulichen und so die gegenwärtigen politischen und Kulturzustände dieses Staatswesens durch Beleuchtung ihrer Vergangenheit dem Schüler zum Verständnisse zu bringen, ist die besondere Aufgabe des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte." . . . „Tagespolitik ist von der Schule ausgeschlossen, aber erreicht muß werden, daß der Gymnasiast, wenn er die Schule verläßt, für die Vertiefung seiner Kenntnis der Gegenwart eine sichere Grundlage und ein lebhaftes Interesse besitzt." Endlich fordert der Abschnitt über Kulturgeschichte auf S. 171, daß in dem Schüler eine klare und richtige Vorstellung geweckt werde von der Umgestaltung aller sozialen Verhältnisse und internationalen Beziehungen, welche die stetige Vervollkommung der Maschinentechnik, die immer weitergreifende Verwendung von Dampf und Elektrizität, der Aufschwung aller Industriegattungen und die mächtige Entwicklung aller Arten von Verkehrsmitteln (Weltverkehr, Welthandel) nach sich zogen. Im Gefolge dieser Errungenschaften aber „habe sich das Arbeiterwesen derart entwickelt, daß es in das gesamte soziale Leben tief eingreift. Diese Dinge aber wirken oft entscheidender und weiter als manches politische Ereignis".

Auch die preußischen Lehrpläne von 1901 dringen in den „methodischen Bemerkungen für die Geschichte" darauf, daß die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit entwickelt werde. „Namentlich wird den Schülern Anleitung zu geben sein, daß sie solche Erscheinungen des geistigen und wirtschaftlichen Lebens, die von wesentlichem Einfluß auf die Volksentwicklung gewesen sind, genügend würdigen lernen." Bei der Belehrung über volkswirtschaftliche und soziale Fragen habe der Unterricht „einerseits auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, anderseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen".

Darüber, daß die Belehrungen über die politischen, sozialen und ökonomischen Zustände der Gegenwart nicht systematisch, sondern im Anschlusse an die passenden Gelegenheiten zu erfolgen haben, die sich während des Geschichtsunterrichts von selbst darbieten — darüber herrscht unter den Fachmännern fast allgemeine Übereinstimmung,*) nicht minder darüber, daß darin mit Rücksicht auf die Fassungskraft der jungen Leute auch auf der obersten Stufe Maß zu halten ist. Das hohe Ziel, das Adolf Exner (Inaugurationsrede v. J. 1891, S. 16 fg.) der politischen Bildung steckt, ist wohl kaum auf der Universität zu erreichen. Exner sagt: „Wer für die Erscheinungen der politischen Welt ein offenes Auge hat, dem schreiben wir politischen Sinn zu; politische Bildung gründet sich nun zwar auf die mittels geschärften politischen Sinnes gewonnenen Erkenntnisse, keineswegs aber besteht sie in der Summe des Wissens über soziale Tatsachen, sei diese Summe noch so groß, sondern in dem Ergebnis ihrer geistigen Verarbeitung d. i. in der durch geschulte Beobachtung jener Tatsachen erworbenen Einsicht in ihren kausalen Zusammenhang, in die Wirkungsweise der sie bewegenden Kräfte." Zur politischen Bildung gehöre die Fähigkeit, der Vergangenheit gerecht zu werden, aber auch der Zukunft gegenüber der richtige Blick für „politische Notwendigkeiten" und deren Gegenteil: „politische Unmöglichkeiten". Mit diesem Programm für angehende Staatsmänner vergleiche man die bescheidenen Forderungen, die der Historiker Treitschke (Die Zukunft des deutschen Gymnasiums, 1890, S. 57) an den Abiturienten stellt! Die Weckung des historischen Sinnes verlangen allerdings beide Gelehrte. Auch die VIII. Direktorenkonferenz der Rheinprovinz (Berlin, Weidmann 1903, S. 113) warnt vor Verstiegenheiten auf diesem Gebiete, welche, der Hochschule vorgreifend, in den halbreifen Köpfen der „Primaner" nur Unheil anrichten könnten. Jedenfalls aber muß für die Erfüllung der amtlichen Forderungen gerade auf den obersten Stufen durch sorgfältige Sichtung des Lehrstoffes die notwendige Zeit

*) Vgl. die einsichtsvollen Ratschläge von O. Jäger, Erlebtes und Erstrebtes, 1907, S. 232 ff.

und Kraft erspart werden. Kein anderes Lehrfach stellt an das mechanische Gedächtnis so große Zumutungen wie der Geschichtsunterricht, auch dieser aber muß, je reifer die Klasse, um so vorwiegender das iudicium, das kausale Denken in Anspruch nehmen. Auch die Anforderungen bei der Reifeprüfung müssen sich diesem psychologischen Imperativ unterwerfen. Die genannte Direktorenversammlung beriet eingehend (S. 71—136) über jene Sichtung des Stoffes in „Prima". Dem Schulmanne und Freunde der Jugend tut es wohl, wenn er da eine These findet, daß z. B. nur der erste und dritte Kreuzzug „genauer zu besprechen" sei, ebenso wenn A. Zeehe als Fachmann (im Art. dieses Handbuches „Geschichte an höheren Schulen") erklärt, von den Kriegen des Altertums verdiene außer den Perserkriegen, dem Alexanderzuge und dem zweiten Punischen Kriege keiner eine eingehendere Darstellung. Und hinterläßt eine solche etwa beim nordischen, beim spanischen Erbfolgekrieg und bei den drei schlesischen Kriegen eine so wertvolle „bleibende Spur", daß man darauf nicht verzichten kann? (Man vergleiche die Ausführungen von O. Jäger, Erlebtes und Erstrebtes, 1907, S. 267 ff.). Da der Mensch leider alles, was er lernt, bei mangelnder Auffrischung früher oder später doch wieder vergißt, so hat jeder Lehrplan die Pflicht — und das ist der einzige der höheren Schulen würdige Utilitarismus (s. den Art.) — jene in irgend einer Hinsicht „bleibende Spur" als entscheidendes Kriterium für die Wahl und Begrenzung seiner Lehrstoffe anzusehen. Vom Geschichtsunterricht aber erwartet man als Hauptwirkungen εἰς ἀεί einerseits die ethische Förderung, anderseits die Weckung des historischen Sinnes und die Schärfung des politischen Blickes. Welche Epoche aber es ist, die für den letzteren Zweck die reichste Ausbeute liefert, erfahren wir aus folgenden Worten Adolf Exners: „Wir werden tun, soviel an uns liegt, um an unseren Bildungsstätten nur in unserem Sinne vorgebildete Schüler zu versammeln. Wir werden darum festhalten am Gymnasium als dem einzigen Zugang zur Universität und unseren ganzen Einfluß aufbieten, die alte klassische Grundlage dieser Vorbildung zu erhalten und womöglich zu vertiefen; nicht wegen der allerdings hoch anzuschlagenden formalen Bildung, auch nicht um der ästhetischen Eindrücke willen, die manchem die Prosa des späteren Lebens verschönern, sondern in erster Linie darum, weil allein der lebendige Zusammenhang mit dem von politischen Gedanken und Empfindungen erfüllten Kulturkreis des klassischen Altertums uns den fruchtbaren Boden herstellt für den methodischen Anbau politischer Bildung."

Was die Erörterung sozialistischer Theorien und der Ziele der modernen sozialdemokratischen Parteien anbelangt, muß eine besonnene Pädagogik davon abraten, über die objektive Darlegung der bloßen Tatsachen und ihrer Ursachen hinauszugehen; jeder Kenner der Jugend, zumal der großstädtischen, weiß, was da mit Widerlegungsversuchen und ethisch-politischen Werturteilen erreicht wird.

Literatur: Von systematischen Darstellungen sind vor allem zu nennen: Roscher W., Politik, 2. Aufl. 1893 und von Treitschke H., Politik, 2 Bde., 2. Aufl., 1899, 1900; außerdem Bluntschli, Deutsche Staatslehre und die heutige Staatenwelt, 1880. — Holtzendorff, Die Prinzipien der Politik, 2. Aufl. 1879. — Giese A., Kleine Staatskunde 1902. — Zahlreich sind die mehr oder weniger populär gehaltenen Schriften zur Einführung in die Grundbegriffe der Soziologie und Volkswirtschaft, ich nenne davon: Bär Adolf, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule, 1902; andere Schriften desselben Verfassers sind im 1. Bande dieses Handbuches S. 571 angeführt. — Moormeister Ed., Das wirtschaftliche Leben, 1891. — Cossa L., Die ersten Elem. d. Wirtschaftslehre, deutsch bearb. v. Moormeister, 3 Aufl. 1896. — Bernheim E., Geschichtsunt. u. Geschichtswiss. im Verh. zur Kultur- u. sozialgesch. Bewegung uns. Jahrhdts. 1899. — Jentsch K., Grundbegr. u. Grunds. d. Volkswirtschaft, 2. Aufl. 1895. — Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit (Lehrpr. u. Lehrg. 37. H. 1893). — Asbach J., Deutschlands gesellsch. u. wirtsch. Entwicklung, 1900. — Überreicher Stoff findet sich für dieselben Gebiete in den Verhandl. der preußischen Direktorenvers.: 1893 u. 1903 Rheinprovinz; 1895 Hannover, Schleswig-Holstein, Westfalen; 1896 Sachsen; 1897 Schlesien. — Die gekrönte Preisarbeit G. Kerschensteiners „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" (3. Aufl. 1906) sucht die spezielle Frage zu beantworten: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Ent-

lassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" — Vgl. auch d. Art. dieses Handb. „Wirtschaftsgeschichte u. Wirtschaftslehre".

Wien. *Lindner—Leclair.*

Polytechnische Hochschulen s. d. Art. Hochschulen.

Popularisierung des Wissens in Vorträgen und Schriften ist ein sehr beliebtes Bildungsmittel besonders für Erwachsene, um ihre Schulbildung weiter auszubauen und sich in den Besitz der rasch fortschreitenden Errungenschaften der Wissenschaft zu versetzen. Diese schreitet heutzutage selbst in der kurzen Spanne eines Menschenlebens so mächtig fort, daß der einzelne notwendigerweise zurückbleiben müßte, wenn er sich um ihren Fortschritt nicht kümmerte. Die Spektralanalyse, die Physik der Sonne, die Fortschritte der Elektrodynamik, der Elektrizität, die Lehren der neueren Biologie und Soziologie, dieses und manches andere muß der ältere Zeitgenosse nachholen, wenn er auf der Höhe seiner Zeit stehen will. Die Popularität in Vorträgen und Schriften ist eine doppelte, eine wahre (echte) und eine falsche. Diese bietet zusammengerafftes Stückwerk und bleibt an der Oberfläche kleben — jene eröffnet dem profanen Auge Blicke in das Allerheiligste der Wissenschaft. Das Kennzeichen echter Wissenschaft besteht darin, daß sie sich popularisieren läßt. Wenn gewisse Doktrinen und Lehrgegenstände, in einen Wust stolzer, meist fremdländischer Namen sich hüllend und mit einem schweren Rüstzeug der Gelehrsamkeit arbeitend, der Popularisierung ihrer Resultate Widerstand leisten, so ist dies der beste Beweis dafür, daß sie von echter Wissenschaftlichkeit weit entfernt sind. Seit die Medizin die exakten Ergebnisse der Physik und Biologie in sich aufgenommen hat, hört sie auf, eine esoterische Kunde zu sein und die besten ihrer Resultate lassen sich popularisieren, obwohl noch immer neun Zehntel ihrer Lehren nur dem Schulgelehrten zugänglich bleiben.

Unter den Männern, welche die moderne Popularisierung der Wissenschaft angebahnt haben, ist in erster Linie der große Chemiker Justus von Liebig zu nennen. Seine zuerst in der Augsburger „Allgemeinen Zeitung" veröffentlichten „chemischen Briefe" sind in dieser Hinsicht mustergültig geworden und haben die bis dahin nur den Fachgelehrten zugänglichen Lehren der neueren Chemie den weitesten Kreisen erschlossen. Nach dem Vorbilde desselben haben Männer wie Schleiden, Helmholtz, Tyndall, Lemcke u. a. die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaft dem gebildeten Publikum zugänglich gemacht und heutzutage gibt es keinen Zweig der Wissenschaft und Kunst, der nicht seine populäre Literatur aufzuweisen im stande wäre. Populär zu sein in dem oben angeführten Sinne, ist das höchste Lob, das man einer wissenschaftlichen Schrift spenden kann, während man in halbvergangener Zeit die Schwerverständlichkeit als Merkmal der Gelehrtheit anzusehen gewohnt war.

In unseren Tagen hat die Popularisierung des Wissens dadurch einen gewaltigen Schritt nach vorwärts getan, daß Universitätslehrer sich in den Dienst der Verbreitung der Wissenschaft in die Kreise des Volkes gestellt haben, soviel auch gegen diese exoterische Bewegung Sturm gemacht worden ist. Man erblickt heutzutage in der Popularisierung der Wissenschaft auch „ein wirksames Mittel, um zu einer Verständigung der verschiedenen Bevölkerungsklassen, zu einer Überbrückung der Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten beizutragen" (Rein).

In dieser Hinsicht sind die Äußerungen der Hochschuldozenten gelegentlich des 1. Deutschen Volkshochschultages 1904 in Wien bemerkenswert, insbesondere die Ansprache des Kongreßleiters Prof. Penck, welcher unter anderm sagte: „Die Schranken zwischen Wissenschaft und Volk sind nicht mehr zeitgemäß, die Wissenschaft muß weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden. . . Die Popularisierung der Wissenschaft hat auch große Vorteile für die Wissenschaft selbst. . . Durch die volkstümliche Betätigung des Unterrichts wird der Forscher sich gewöhnen, klar und anschaulich zu sprechen. . . Die Gefahr einer Verflachung wird solange fernbleiben, als wir dem Grundsatze huldigen: Volkstümlich im Ausdruck, aber wissenschaftlich im Inhalt."

Neben diesen Hochschulkursen (vgl. den Artikel d. Handb.) bestehen schon

hie und da sogenannte „Volkstümliche Vereine" oder „Volksbildungsvereine", welche in ihrer Art gleichfalls für die Verbreitung des Wissens in die Kreise der nichtakademisch Gebildeten beitragen. Und schließlich darf bei dieser Gelegenheit doch auch nicht der großen Zahl jener Buchwerke, Zeitschriften und Beilagen von Tagesblättern (allen voran der Münchener Allgemeinen, der Kölnischen, der Wiener Zeitung) vergessen werden, welche viel wissenschaftliches Material in populärer Form unter die Menge bringen.

Als eine spezielle Aufgabe der Popularisierung des Wissens ist gerade in unseren Tagen mehrfach bezeichnet worden, daß unser Wissen von Sonne, Mond und Erde, dem Kreislauf des Wassers, des Stoffes und der Kraft auch dem sechsjährigen Kinde so mundgerecht und verständlich gemacht werde, daß man in Hinkunft für die Kinderstufe ganz der Märchen von Dornröschen, Schneewittchen u. dgl. entraten könnte. Man nennt diese neue Materie mit einer deutlichen Anlehnung an die gleichfalls ganz moderne „Kunst im Leben des Kindes" die „Wissenschaft im Leben des Kindes", wartet aber noch auf den Meister, der zeigt, wie man zu einem sechsjährigen Kinde über elektrische Straßenbahnen und Telegraphendrähte spricht. Und wir meinen, der Meister wird überhaupt lange auf sich warten lassen, ganz abgesehen davon, daß dem angedeuteten Streben, die Wissenschaft für die Märchenstufe des Kindes zu popularisieren, eine ganz unglaubliche Verkennung der Kindesnatur überhaupt voraussetzt.

Literatur. Vgl. in Reins Enzykl. Handb. VII., S. 455, Reins Artikel „Volksschule" und den Art. „Hochschulkurse" dieses Handbuches; ferner J. Tews über „Deutsche Volksbildungsvereine" in Reins Enz. Handb. VII., S. 969 ff. Man vgl. auch Georg Biedenkapp „Über die Wissenschaft im Leben des Kindes" in „Neue freie Presse" 1903, Nr. 14127.

Linz. *Lindner-Loos.*

Portugal. Die ersten Elementarschulen datieren von 1772, wo der damalige Minister Pombal den Grund zu einem staatlichen Unterrichtswesen legte. Die Reform des Volksschulwesens begann mit dem Gesetze von 1835, dessen zahlreiche Ergänzungen u. a. die Gesetze von 1836, 1844 (Einführung der Schulpflicht), 1850, 1854, 1878 (Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts), 1897, 1901 bilden. Die Basis für das höhere Schulwesen bildet das Gesetz von 1844, dem sich ebenfalls eine Reihe Reformen und Ergänzungen bis in die neueste Zeit anschließen (1860, 1872, 1880, 1895 u. s. w.).

Der oberste Leiter des Schulwesens ist der Minister des Innern, unter dem der Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts steht. Den einzelnen Abteilungen (Universitäten, höhere Schulen, Elementarschulen) ist ein Chef vorgesetzt, dem Unterbeamte zur Seite stehen. Die administrative Leitung des Volksschulwesens liegt ebenfalls in den Händen des Ministers, den hierbei die Zivilgouverneure, Gemeinderäte und Schulinspektoren unterstützen. Der Schulzwang ist eingeführt und erstreckt sich auf das Alter von 6 bis 12 Jahren für alle Kinder, die nicht anderweitig unterrichtet werden und nicht zu weit von dem Schulorte wohnen. Nach den Gesetzen vom 18. März 1897, 24. Dezember 1901 sollen Klein-Kinderschulen nach Fröbelschem System in allen größeren Orten ins Leben gerufen werden. Wo die Bevölkerungszahl zu gering, die Orte zu klein sind, werden gemischte Wanderschulen eingerichtet. Es gibt auch Sonntagsschulen für die reifere weibliche und sogenannte Abendschulen für die reifere männliche Jugend.

Die Volksschulen bestehen aus zwei Kursen, einem niederen (I.—III. Schuljahr) und einem höheren Kursus (IV. Schuljahr). In Orten, wo mehrere Schulen für jedes Geschlecht bestehen, sind auch Zentralschulen (mehrklassige Schulen) eingerichtet. Sie zählen vier Klassen, drei für den niederen, eine für den höheren Kursus. Neben den öffentlichen Volksschulen gibt es eine große Anzahl von Privat-Volksschulen, die nur von staatlich geprüften Lehrern geleitet werden dürfen.

Es bestehen an 4500 öffentliche Volksschulen, die von ca. 115.000 Knaben und 63.000 Mädchen besucht werden, mit zusammen 5350 Lehrpersonen, darunter an 2600 Lehrerinnen. Privat-Volksschulen gibt es ca. 1570 mit 24.000 Knaben, 37.000 Mädchen (Statist. vom Dezember 1899).

Zur Heranbildung der Lehrkräfte bestehen 3 Lehrer- und 3 Leh-

rerinnenseminare oder Normalschulen mit dreijährigem Kursus. Den Seminarien sind Übungsschulen angegliedert. Außerdem sind in den Hauptstädten der Distrikte Normalkurse eingerichtet.

Die Gehaltsbezüge der Lehrpersonen sind gering und verteilen sich auf drei Stufen. Die Lehrpersonen höheren Grades erhalten neben freier Wohnung jährlich bis zu 354.000 Reis (1000 Reis = 4·54 M.) = 1607 M., Lehrer niederen Grades bis 219.000 Reis, Hilfslehrer bis 162.000 Reis.

Fest angestellte Lehrer haben das Recht auf Pension und müssen, je nach ihrem Einkommen, 1—5% ihres Gehalts in die Ruhegehaltskasse zahlen, zu der vom Staate jährlich 5 Millionen Reis beigesteuert werden.

Von höheren Schulen gibt es 19 Lyzeen mit fünfjährigen Kursen und 8 Zentrallyzeen mit siebenjährigen Kursen, in den Hauptstädten der Distrikte und anderen Orten, auf Madeira und den Azoren; einige 50 private höhere Schulen mit solchem Unterricht, eine Reihe Fach- und Industrieschulen, Handelsschulen u. a.

Einen Vergleich mit den gymnasialen Anstalten in Österreich und Deutschland kann der Sekundärunterricht in Portugal nicht aushalten. Die oft ohne Staatsprüfung angestellten Lehrer, der geforderte hohe Preis für Prüfungszeugnisse und das damit vielfach verbundene Bestechungswesen, die oft ganz ungeeignete Verwaltung, die ungünstigen Lehrräume, zumeist gemietete Privathäuser, lassen einen solchen Vergleich nicht zu. Das Schuljahr dauert von Oktober bis Juli. Im Juni und Juli wird nicht mehr unterrichtet, sondern es werden nur öffentliche Prüfungen in dieser Zeit abgehalten. Von August bis Oktober ist Ferienzeit.

Das Gehalt für ordentliche Professoren der Zentrallyzeen beträgt 800 Milreis, für ordentliche Professoren der übrigen Lyzeen 670 Milreis, für wissenschaftliche Hilfslehrer 540 Milreis. Die Pensionierung erfolgt nach 25 Dienstjahren mit dem vollen Gehalt, auch besteht eine von den Lehrern gegründete Witwen- und Waisenversorgung, die vom Staate unterstützt und kontrolliert wird.

Die Landesuniversität zu Coimbra zählte 1905 ca. 1200 immatrik. Hörer. Die Zahl der Inskribierten war ca. 1700 (84 Theologen, 707 Jur., 149 Med., 36 Pharm., 170 Math., 319 Philos., 219 Zeichenschüler). Polytechnische Hochschulen sind in Lissabon, mit getrennten Kursen für das Ingenieur- und Artilleriekorps, die Marine und das medizinische Studium, Hörer (1904) 312, und in Porto (1903) 200. Die medizinische und chirurgische Schule in Lissabon zählt an 310 Schüler.

Literatur. Instrucção primaria em Portugal. Lisboa 1867. — Annuario da Academia politechnica do Porto. Anno lectivo de 1891/92, Porto 1892. — Boletim do Direccageral do Instrucção publico. Lisboa 1902 u. ff. -- Expineus Universal do 1900. Secção portuguesa. Instrucção publico em Portugal. Emino primario Lisboa e Paris, 1900. — Schiller, Die Reform des höheren (Sekundär-)Unterr. im Königreiche Portugal vom 22. Dezember 1894. Zeitschr. f. d. ausl. Unterr., Jahrg. I. Leipzig 1895/96, S. 166 ff.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Praktische Ausbildung der Kandidaten s. d. Art. Lehrerseminare, Pädag. Seminare und Übungsschulen.

Praktische Ideen Herbarts s. d. Art. Herbarts 5 praktische Ideen.

Praktische oder angewandte Pädagogik. Begriff und Aufgabe der praktischen Pädagogik kann nur dadurch genau bezeichnet werden, daß sie in ein möglichst bestimmtes Verhältnis zur theoretischen Pädagogik gesetzt wird. Diese hat nun die Aufgabe, das Problem der Erziehungs- und Bildungsarbeit im allgemeinen zu erfassen, die Frage nach Ziel und Maßnahmen der Erziehung im allgemeinen zu erörtern, das Musterhafteste und Vollkommste auf diesem Gebiete darzustellen, zunächst ohne Rücksicht darauf, ob es auch wirklich erreichbar und durchführbar ist. Im Gegensatze hiezu ist die praktische Pädagogik bestrebt, mehr das wirklich Erreichbare vorzuführen; sie rechnet mit gegebenen Bedingungen, sie erwägt die Mittel und Kräfte, die jedesmal vorhanden sind, und gibt Weisungen, Winke und Anleitung, wie das theoretisch Festgelegte durchgeführt werden könne. Ihr Verhältnis zur theoretischen Pädagogik ist also wie das der reinen Wissenschaft zur

angewandten. Sie hat auch das vor ihr voraus, daß sie aus der Praxis erwachsen ist, nicht konstruiert und spekuliert, sondern immer den Blick auf das wirkliche Schulleben gerichtet hat. Ihre Weisungen können unmittelbar befolgt werden, für das pädagogische Verfahren schafft sie feste Richtlinien, wenn auch dem Takte und der Einsicht des einzelnen die richtige Anwendung vorbehalten ist. Ihre Erörterungen und Vorschriften gelten besonders dem Anfänger im Lehramte, „der aus dem schönen weiten Lande akademischer Freiheit eintritt" in den Zwang der Schule und in die forderungsreiche praktische Tätigkeit" (Matthias). Antrieb für Erörterungen auf dem Gebiete der praktischen Pädagogik haben in unseren Tagen vielfach die Bestimmungen über die Einrichtung des Probe- und Seminarjahres gegeben und umgekehrt werden die einzelnen Kapitel der praktischen Pädagogik wieder für die Belehrungen im Probe- und Seminarjahre nutzbar gemacht. Im Grunde genommen, sind auch die den Lehrplänen beigegebenen Belehrungen und Instruktionen über Umfang und Durchführung der Lehraufgaben eine Art von praktischer Pädagogik, nur weniger systematisch und geordnet, weil diese Belehrungen immer ad hoc gegeben werden, wie eben gerade der Lehrstoff und die Gelegenheit es verlangt. Zumeist kommt dabei allerdings nur die Unterrichtslehre in Betracht; in den „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich" ist aber beispielsweise eine Ergänzung nach Seiten der erziehlichen Aufgaben des Lehrers im besonderen gegeben, so daß diese „Weisungen" zusammen mit den „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien (und Realschulen) in Österreich" tatsächlich eine Art praktischer Pädagogik darstellen. Freilich nur eine Art praktischer Pädagogik, denn diese ist denn doch als Wissenschaft nur unter der Voraussetzung möglich, daß sich die außerordentliche Mannigfaltigkeit konkreter Lebensformen, in denen sich das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft vollzieht, unter gewissen Leitbegriffen überschauen läßt. So könnte man beispielsweise nach dem Vorgange Lindners sämtliche Erziehungsformen in folgender Weise gruppieren: *A.* Verhältnisse des Ortes, an welchem die Erziehung vor sich geht, da durch die Stätten der Erziehung dem ganzen Erziehungsprozesse ein eigentümliches Gepräge aufgedrückt wird. Von diesem Gesichtspunkte aus kann man die drei Hauptformen, die Haus-, Schul- und Anstaltserziehung unterscheiden. *B.* Die Anzahl der Zöglinge, welche gleichzeitig erzogen werden. Danach sondert sich die Einzelerziehung von der Massenerziehung ab. *C.* Die allgemeine Organisation der Erziehung. Danach kann diese von einem einzigen Forum ausgehen oder zwischen mehreren erziehenden Instanzen geteilt sein; daraus ergeben sich die Formen der ungeteilten und geteilten Erziehung, wovon jene die natürliche Voraussetzung aller Erziehung, diese eine durch die Macht der Lebensverhältnisse gegebene Notwendigkeit ist. *D.* Verhältnisse der Personen, von denen die Veranstaltungen zur Erziehungsanstalt ausgehen. Diese Personen können physische oder moralische sein; unter den letzteren ragen insbesondere jene hervor, denen durch ihre Ausdehnung über ganze Territorien des Staates und über einen größeren Kreis von Individuen das Merkmal der Öffentlichkeit zukommt, also der Staat selbst, der Kreis, Bezirk, die Gemeinde, die Kirche u. dgl. Daraus ergibt sich der Gegensatz der privaten und öffentlichen Erziehung. — Die Hauserziehung stützt sich auf das natürliche Verhältnis der Abstammung, sie ist die erste, notwendigste und wichtigste; so wichtig, daß die Reformatoren der Schule, wie ein Comenius und Pestalozzi, in ihr die Urform aller Erziehung erblickt haben, nach welcher sich selbst die Schulerziehung einzurichten hätte. Die Schulerziehung schließt sich an die Hauserziehung an, ohne diese ersetzen zu wollen, indem sie sich vielmehr während der Schulzeit des Menschen in dessen Erziehung mit dem Hause teilt. Sie kennzeichnet sich dadurch, daß sie sich vorzugsweise des Unterrichts als Erziehungsmittels bedient und sich daher als mittelbare und geteilte Erziehung darstellt. Da die meisten Eltern nicht die Fähigkeit haben, ihren Kindern das erforderliche Maß von Kenntnissen und die nötige Grundlage der Charakterbildung zu verschaffen, auch wohl, wenn sie es könnten, durch ihre Berufsarbeiten daran gehindert sind, hat sich frühzeitig das Bedürfnis nach Gründung von Schulen fühlbar gemacht. — Die Anstalts- (Instituts-) Erziehung vereinigt die

Einrichtung des Hauses und der Schule in sich und stellt sich in dieser Hinsicht als die intensivste (kräftigste) Erziehungsform heraus. Da ihr jedoch die natürlichen Familienbande fehlen, so beruht sie auf einer Fiktion, d. i. auf gemachten Verhältnissen, und kann nur bei einer besonders günstigen Organisation von dem vollen Erfolge begleitet sein. Die Hauserziehung ist vorwiegend private Einzelerziehung; die Schulerziehung ist gewöhnlich öffentliche Massenerziehung, die Anstaltserziehung ist vorzugsweise private Massenerziehung. Der Zusammenhang dieser Hauptformen ergibt sich aus folgender Darstellung der

Erziehungsformen:

Erziehung.

Einzel-		Massen-E.	
priv.	öffentl.	priv.	öffentl.
Haus-	—	Anstalts-	Schul-E.

Auch die Materien der Unterrichtslehre lassen sich für ihre praktische Behandlung unter gewisse Hauptgesichtspunkte gruppieren. *A.* Die Organisation des Bildungsinhaltes. Lehrplan. *B.* Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsgegenstände. *C.* Ihre Wechselbeziehung. *D.* Allgemeine Aufgaben des Unterrichts. *E.* Allgemeine Mittel des Unterrichts. *F.* Die Persönlichkeit des Lehrers. *G.* Die Beziehung von Lehrer und Schüler. *H.* Die Technik des Unterrichts. *I.* Die Kunst des Unterrichts. *K.* Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer u. dgl. m.

Wie in der praktischen Erziehungslehre die ganze Fülle der möglichen Maßnahmen, die Wirkung der Autorität, des Gesetzes, der Lebensordnung, der Überwachung der Schüler, alle Maßnahmen der Zucht, von der Warnung und dem Tadel bis zur Strafe und deren Ausführung im einzelnen, das Verhältnis von Schule und Haus, ferner die körperliche Erziehung als Gewöhnung und Unterwerfung, als Bewahrung und als Ertüchtigung mit allen ihren konkreten Einrichtungen behandelt werden, so werden in der praktischen Unterrichtslehre die sich zumeist aufdrängenden Fragen des methodischen Verfahrens im Rahmen der oben angegebenen mehr allgemeinen Erörterungen mitbehandelt: die Vorbereitung des Lehrers für den Unterricht, die Veranschaulichung des Lehrstoffes, die Formalstufen in ihrer praktischen Verwertung; das Darstellen, Erläutern, Entwickeln, Einüben; das akroamatische und erotematische, das katechetische, heuristische, sokratische Lehrverfahren; das Aufgabenstellen, Examinieren, Korrigieren u. a. m.

Das Nähere über die einzelnen hier bloß angedeuteten Punkte kann bei den betreffenden Artikeln nachgesehen werden. Vgl. auch den Art. „Einzel- und Massenerziehung", „Enzyklopädie der Pädagogik".

Literatur: Schiller H., Handbuch der prakt. Pädag. Fues' Verlag, Leipzig. 4. Aufl. 1904. — Matthias A., Prakt. Pädag. für höhere Lehranstalten. 2. Aufl., Beck, München 1903. — Münch W., Geist des Lehramts. Reimer, 2. Aufl. Berlin 1905. — Vgl. auch Toischer W., Theor. Pädag. u. allgemeine Didaktik. Beck, München 1896. — Rein W., Artikel „Philos. Pädagogik" in Reins Enzykl. Handb. der Päd. Bd. V, S. 169, und dessen „Pädag. im Grundriß, 3. Aufl. Leipzig 1897. — Schumann J. Chr. G. und Voigt G., Lehrbuch der Pädagogik, 11. Aufl., Meyer, Hannover, 1904, dessen 3. Teil die spez. Methodik und die Schulkunde, 2. Teil die allg. Erz.- u. Unterrichtslehre enthält. — Müller J., Pädagogik u. Didaktik auf modern-wissenschaftl. Grundlage. Kirchheim, Mainz 1898. — Lehr- und Handbücher der prakt. Pädagogik sind im Grunde genommen auch jene Hilfsbücher, die unter dem Namen „Gymnasialpädagogik" erschienen und noch mehrfach im Gebrauche sind, so die von Nägelsbach, Roth, Wilhelm u. a. m.

Linz. *Jos. Loos.*

Prämien s. d. Art. Belohnungen und Wetteifer.

Präparandenschulen, Vorbereitungsschulen für das Volksschullehramt, auch Präparandien genannt, wurden im 19. Jahrhundert in Österreich und im Deutschen Reich errichtet, um den Volksschulen einen ausreichenden Nachwuchs an Lehrern zu sichern und um Jünglingen und Mädchen, die sich diesem Beruf widmen wollten, Gelegenheit zur Erlangung oder Erprobung der hiezu erforderlichen Befähigung zu bieten.

Da der Zustand jener Schule (Hauptschule), mit der die Präparandie verbunden war, von entscheidendem Einflusse auf die Bildung der Präparanden sein sollte, mußte der betreffenden Schule stete Aufmerksamkeit zugewendet und dafür gesorgt

werden, daß sie sowohl in Beziehung auf die Zusammensetzung des Lehrpersonals wie in allen übrigen Einrichtungen eine Musteranstalt war. Traf dies zu, dann war es nicht notwendig, „den Lehramtsbeflissenen viele Anweisungen über richtige Methode, Gebrauch der Lehrbücher und Lehrmittel, Handhabung der Schulzucht, Anständigkeit und Ordnung zu geben; eigene Anschauung der zweckmäßigen Tätigkeit und des einheitlichen Zusammenwirkens aller Lehrer wird sie besser als ausführliche theoretische Vorträge belehren, was sie in ihrem künftigen Beruf zu tun und anzustreben haben".

Die Präparandenschule stand unter der Leitung und Aufsicht des Direktors der Hauptschule, in der sie sich befand. Der Direktor hatte über die genaue und zweckmäßige Abhaltung der Unterrichts- und Übungsstunden sowie über den ununterbrochenen Besuch und die gewissenhafte Benützung derselben von Seite der Präparanden zu wachen; er hatte den Verhältnissen und dem Wandel der letzteren auch außerhalb der Schule unausgesetzte Aufmerksamkeit zu schenken; er hatte, wo nicht ein besonderer Lehrerbildner angestellt war, dessen Aufgabe zu erfüllen, aber auch, wenn ein solcher bestand, sich in einer mit seinen sonstigen Verpflichtungen im Einklang stehenden Stundenzahl an dem Unterricht zu beteiligen.

Dem Lehrerbildner (Präparandenlehrer) lag es ob, die Präparanden unter der Oberleitung des Direktors in und außer der Anstalt zu überwachen und sich deren Unterricht in dem vorgeschriebenen Maß zu widmen; er gehörte zum Lehrkörper der Hauptschule und wurde auch beim Unterricht an ihr verwendet. Als Lehrerbildner sollten nur bewährte, mit dem Volksschulwesen und der Lehrmethode ganz vertraute Schulmänner geistlichen oder weltlichen Standes angestellt werden.

Insoweit der Präparandenunterricht von dem Direktor und dem Lehrerbildner nicht vollständig besorgt werden konnte, hatten die geeignetsten Hauptschullehrer die erforderliche Beihilfe zu leisten. Den Religionsunterricht erteilte in der Regel der Hauptschulkatechet, sonst ein anderer dazu bestellter Priester, den Musikunterricht ein Nebenlehrer, wofern kein dazu geeigneter Lehrer an der Hauptschule vorhanden war. Ausnahmsweise konnten auch Lehrer aus anderen Schulen oder wissenschaftlich gebildete Männer aus anderen Ständen, die mit den Bedürfnissen der Volksschule vertraut waren, für einzelne Gegenstände gewonnen werden.

Wer in die Präparandenschule aufgenommen werden wollte, mußte sich bei dem Direktor ausweisen: *a*) über die mit gutem Erfolg beendete drei- oder zweiklassige Unterrealschule oder über das absolvierte Untergymnasium; *b*) über das zurückgelegte 16. Lebensjahr. In rücksichtswürdigen Fällen wurde eine Altersnachsicht erteilt.

Ferner wurden folgende Nachweise gefordert: ein Zeugnis über die körperliche Gesundheit des Aufnahmsbewerbers und ein Zeugnis über dessen sittliches Wohlverhalten, außerdem über musikalische Vorkenntnisse.

Die Präparandenschulen hatten die Aufgabe, die Kandidaten in den Lehrgegenständen der Trivial- und Hauptschulen vollständig auszubilden, sie mit der Leitung und Disziplin dieser Schulen, so weit solche den Lehrer betreffen, sowie mit einem guten methodischen Verfahren durch Lehre, Beispiel und Übung bekannt zu machen, im Gesang und Orgelspiel zu üben und zu einem anständigen religiös-sittlichen Betragen anzuleiten. Außerdem sollte dem Kandidaten Gelegenheit „zur Einsammlung anderer nützlicher Kenntnisse geboten werden". Als ordentliche Unterrichtsgegenstände wurden gelehrt: die Religionslehre mit Einschluß der biblischen Geschichte; die Erziehungs- und Unterrichtslehre; das Sprachfach, d. i. der Leseunterricht nebst der Sprach-, Rechtschreib- und Aufsatzlehre; das Rechnen; das Schön- und Fertigschreiben; das Zeichnen und die Geometrie; der Gesang und das Orgelspiel und die Landwirtschaftskunde. Es wurde auch als wünschenswert und ersprießlich bezeichnet, daß die Präparanden sich auch die Methode des Taubstummen- und Blindenunterrichts aneigneten.

Nebst dem Unterricht, den die Präparanden aus den angeführten Gegenständen in besonderen Stunden erhielten, hatten sie zu ihrer weiteren Ausbildung dem Unterricht der Lehrer in den verschiedenen Schulklassen beizuwohnen, durch geeignete schriftliche Ausarbeitungen sich sowohl im richtigen Denken als auch im klaren schrift-

lichen Ausdruck und in der Abfassung der im gewöhnlichen Leben vorkommenden Aufsätze zu üben und Versuche im mündlichen Vortrag unter Leitung des Direktors und der Lehrer anzustellen und sich überhaupt durch öftere Übungen die notwendige Unbefangenheit, Sicherheit und Gewandtheit zu erwerben.

Der ursprünglich drei- und sechsmonatliche Präparandenkurs wurde zuerst (1848) auf ein Schuljahr und später (1849) auf zwei Jahre ausgedehnt. Am Schlusse eines jeden Schuljahres wurde mit den Präparanden eine Jahresprüfung vorgenommen. Die Schlußprüfung zu Ende des zweiten Jahres war zugleich die Befähigungsprüfung für die aus der Präparandenschule in das praktische Leben übertretenden Kandidaten. Die Leitung dieser Schlußprüfungen stand den Volksschuleninspektoren zu.

Jene Zöglinge, die in Hinsicht auf ihre Gesinnung und ihr moralisches Verhalten zur selbständigen Leitung einer Trivialschule geeignet erkannt wurden, erhielten das Befähigungszeugnis als Trivialschullehrer, jene dagegen, die nicht in gleichem Maß entsprochen hatten, das Zeugnis als Unterlehrer. Lehramtszöglinge, die während des zweijährigen Lehrkurses sich durch ein religiös-sittliches Verhalten und ausdauernden Fleiß hervorgetan und die Schlußprüfung aus allen Lehrfächern zur vollen Zufriedenheit abgelegt hatten, konnten unmittelbar beim Austritt aus dem Kurs das Befähigungszeugnis als Hauptschullehrer erhalten. Kandidaten, die in dem zweijährigen Präparandenkurs als Unterlehrer befähigt erkannt wurden, erlangten die Lehrerbefähigung durch die nachträgliche Ablegung der Lehrerprüfung.

Neben den Präparandenschulen für Trivial- und Hauptschulen bestanden auch Bildungsanstalten für Mädchenlehrerinnen (weibliche Präparandien) und Bildungskurse für Kandidaten des Lehramtes an den mit Hauptschulen verbundenen Unterrealschulen.

Zufolge der Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 traten an die Stelle der bisher bestandenen Präparandien nach dem Geschlechte der Zöglinge gesonderte Lehrerbildungsanstalten.

Anders lagen die Verhältnisse im Deutschen Reiche. Hier waren die Präparandenanstalten seit 1822 als Anstalten zur Vorbildung für den Eintritt in das Seminar organisiert.

Die seit 1901 für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare in Preußen aufgestellten Lehrpläne steckten der Lehrerbildung höhere Ziele und bestimmten das Verhältnis der Aufgaben der Präparandenschulen zu jenen der Seminare genau. Unterrichtsgegenstände der Präparandenschulen sind: Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Naturlehre, Naturkunde, Erdkunde, Schreiben, Zeichnen, Turnen, Gesang, Violinspiel, Klavierspiel, Orgelspiel, Theorie der Musik.

An den staatlichen Präparandenanstalten werden Entlassungsprüfungen abgehalten, auf Grund deren die Zöglinge, die in derselben bestanden, ein Zeugnis über ihre Befähigung „zum Eintritt in ein Lehrerseminar" erhalten.

Literatur: Helfert Jos. v., System des österreichischen Volksschulwesens, 3. Band. Prag 1861. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Verlag von Theodor Hofmann in Leipzig, 1903.

Linz. *W. Zenz.*

Präparieren. Unter Präparieren muß recht Mannigfaltiges besprochen werden, das nicht direkt sachlich zusammenhängt, sondern eben nur durch das gemeinsame Wort zusammengehalten wird, eine Schwierigkeit, die um nichts geringer wird, wenn man für Präparieren das übrigens auch nur teilweise sich deckende deutsche Wort Vorbereiten setzt. Ich will, um möglichst vollständig zu sein, unter Präparieren 1. die Tätigkeiten des Lehrers, 2. die des Schülers besprechen, die mit diesem Namen bezeichnet zu werden verdienen, und 3. dann noch über Nebenbedeutungen und abgeleitete Bildungen dieses Begriffes sprechen.

1. Vorbereitung des Lehrers.

So wenig der Laie in der Regel von den Mühsalen und Schwierigkeiten der Arbeit des produzierenden Künstlers eine Vorstellung hat, ebensowenig denkt der Schüler daran, daß der Lehrer sich vorbereiten müsse. Ja diese Analogie gestattet in einem Punkte auch noch eine weitere Ausführung: je besser das Kunstwerk, desto weniger fällt es uns ein, an die Schwierigkeiten des Schaffens zu denken, und je besser der Unterricht, desto weniger wird einem Schüler der Gedanke aufkommen,

diesem könne irgendeine vorbereitende Tätigkeit des Lehrers vorausgegangen sein. Allerdings gilt aber auch das Umgekehrte: je weniger der Unterricht vorbereitet ist, desto leichter kann im Schüler der Gedanke an Vorbereitung des Lehrers aufdämmern, ein Gedanke, der dem Ansehen des Lehrers in den Augen des Durchschnittsschülers jederzeit etwas Abbruch tut.

Doch wie immer es damit auch stehen mag, die Forderung bedarf einer weiteren Begründung überhaupt nicht, daß es eine der wichtigsten Pflichten des Lehrers ist, jeder Schulstunde ein gewisses und sei es auch geringes Maß von Vorarbeit zu widmen. Wohl aber sei auf die verschiedenen Arten von Vorbereitung in aller Kürze hingewiesen.

Da muß vor allem die sachlich-wissenschaftliche von der methodisch-formalen Vorbereitung klar gesondert werden. Die erstere wird nur dann überflüssig, wenn der Lehrer in der Partie, die er vornimmt, völlig Herr ist, wenn er aus dem Vollen schöpfen kann. Und dies wird naturgemäß nicht immer der Fall sein können. Die ganze Art der akademischen Studien bringt es mit sich, daß sie eine erschöpfende, enzyklopädische Vollständigkeit des Wissens durchaus nicht bieten können noch wollen. Die wissenschaftliche Vertiefung in einzelnes muß vielfach die mangelnde extensive Vollständigkeit des Wissens ersetzen und gerade von demjenigen, der es auf der Universität gelernt hat, auf einem speziell abgegrenzten Gebiete wissenschaftlich selbständig zu arbeiten und zu denken, erwartet man mit Recht, daß er nun befähigt sein werde, auf anderen Gebieten aus eigener Kraft das Fehlende nachzuholen und sich das für die Schule nötige Wissen durch Selbststudium anzueignen. Wenn also einerseits Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Beherrschung des Unterrichtsstoffes durch Vorbereitung ausgeglichen werden müssen, so ist anderseits Vorbereitung ganz besonders dort notwendig, wo es sich um Dinge handelt, die gedächtnismäßig beherrscht sein müssen. Absolut verläßlich ist das Gedächtnis nun einmal nicht; positive Daten, Zahlen, Namen, Vokabeln bedürfen also immer wieder der Auffrischung. Innerhalb dieser fachlichen Vorbereitung möchte ich aber sondern zwischen direkter und indirekter Vorbereitung. Wenn erstere das unmittelbare Pensum der bevorstehenden Unterrichtsstunde ins Auge faßt, meine ich unter indirekter Vorbereitung das umfassendere oder vertieftere Studium nahestehender Partien des Faches um ihrer selbst willen, so also, daß ungleich mehr und ungleich tiefer gearbeitet wird, als es der Unterricht selbst unmittelbar verlangt; hiedurch entsteht im Lehrer das sichere Gefühl, aus dem Vollen zu schöpfen, über dem Stoffe zu stehen; er wird freier dem Lehrpensum gegenüber. Hier liegt eine jener nicht allzu zahlreichen Möglichkeiten vor, den Lehrberuf zu adeln, der Arbeit des Lehrers Reiz und inneren Wert zu verleihen und den Lehrer selbst innerlich zu befreien und über die vielen Kleinlichkeiten seiner Berufsarbeit emporzuheben. Wer nie in diesem Sinne arbeitet, wird leicht zum Berufsbanausen. Schlimm ist es, wenn der Lehrer mit tagtäglicher Kleinarbeit des Berufes so sehr überlastet wird, daß er zu dieser Form freier Vorbereitung Zeit und Elastizität verliert.

Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Art der Vorbereitung sich durchaus nicht eng und sklavisch an das jeweilige Pensum anschließen kann. Sie wird vielmehr oft in weiten Zeiträumen dem Unterricht vorauseilen müssen. Aus diesem Gesichtspunkte erscheint es z. B. außerordentlich wünschenswert, daß die Lehrfächerverteilung für das nächste Schuljahr möglichst früh erfolge. Wenn der Lehrer einige Monate vorher weiß, daß er im nächsten Jahre Geschichte des Altertums zu lehren hat, so wird er bei Zeiten etwa irgend eine groß angelegte geschichtliche Gesamtdarstellung lesen, oder er wird sich in einen Quellenschriftsteller vertiefen u. ä.; oder der Germanist wird sich gegebenenfalls in die mittelhochdeutsche Literatur und Sprache wieder einleben durch reichliche Lektüre, Studium einschlägiger Arbeiten etc. Wieviel freier und sicherer wird er dann an die eigentliche Arbeit treten!

Wesentlich anders geartet ist nun aber die Forderung methodischer Vorbereitung. Während die sachliche, wie wir gesehen haben, unter günstigen Umständen entbehrlich werden kann, ist eine wenn auch noch so knappe methodische

Vorbereitung jederzeit unerläßlich. Und hier muß geschieden werden: Vorbereitung für die einzelne Stunde, Vorbereitung für größere Zeitabschnitte, also für das Semester oder für das ganze Schuljahr und schließlich allgemeine Vorbereitung für den ganzen Lehrgegenstand überhaupt. Ich beginne mit letzterer, die vielleicht am wenigsten selbstverständlich erscheinen dürfte, indem ich auf die doch gewiß unabweisliche Notwendigkeit hinweise, daß der Lehrer, bevor er an die konkrete Arbeit herantritt, über Stellung, Umfang und Aufgabe seiner Fachdisziplin innerhalb des ganzen großen Lehrgebäudes seiner Schule sich Rechenschaft gibt. Der Betrieb der Wissenschaft an der Hochschule sagt ihm darüber gar nichts. Eine erste Orientierung kann der Lehrer darüber günstigenfalls aus didaktischen Vorlesungen auf der Universität erhalten, normalerweise aber sollte diese Aufgabe ganz besonders im Probejahre erfüllt werden. Ein gesundes harmonisches Zusammenwirken der einzelnen Lehrgegenstände ist bei dem Fachlehrersystem an sich sehr erschwert. Wenn nun dabei die hier gestellte Forderung vernachlässigt wird, so ist die Gefahr sehr groß, daß der Lehrer die Stellung seines Faches im Gesamtorganismus der Schule schief auffaßt, und zwar begreiflicherweise meist überschätzt; auch über den Umfang, in dem er seinen Gegenstand zu pflegen hat, wird er zwar durch den Lehrplan und die amtlichen Vorschriften, Instruktionen etc. einigermaßen aufgeklärt, aber trotzdem können und sollen solche Vorschriften nicht bis ins einzelnste alles festlegen. Wichtigeres bleibt seiner Einsicht, seinem Nachdenken überlassen und keinem Lehrer kann es erspart werden, daß er sich selbst erst nach und nach zu einer richtigen Einschätzung seines Faches durchringe, daß er nach und nach ermessen lerne, wieviel er seinen Schülern zumuten darf, welche Höchstleistungen er hoffen, welche Durchschnittsleistungen er erzwingen, welche Minimalleistungen er noch dulden kann, und zwar dies alles nach Umfang wie nach Intensität der Leistungen erwogen. Extensive und intensive Vertrautheit mit der Lehrbücherliteratur seines Faches hilft da mit; ebenso genaueres Durchdenken der amtlichen Vorschriften und Winke, kritisches Vergleichen mit den Lehrplänen anderer Länder und nicht minder historische Studien, und zwar speziell des Unterrichtsbetriebes und der Stellung seines speziellen Faches.

Nebst dieser Vorbereitung im allgemeinsten und umfassendsten Sinne gilt es nun, vor Beginn eines Semesters oder eines Studienjahres sich über die spezielle Aufgabe dieses Zeitabschnittes zu orientieren. Lehrpläne, Instruktionen und Lehrbuch sind hier die natürlichen Hilfsmittel, sie können aber selbständiges Nachdenken darüber durchaus nicht ersetzen oder überflüssig machen. Ganz besonders wertvoll wird diese Art von Vorbereitung, wenn der Lehrer dasselbe Jahrespensum zum zweitenmal übernimmt, also schon die Erfahrungen des ersten Versuches mit verwerten kann. Einer pedantischen, im vorhinein bis ins einzelnste ausgeklügelten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Wochen oder Tage möchte ich damit durchaus nicht das Wort reden. Wichtiger ist es, daß der Lehrer sich selbst über die Zielforderungen klar wird, daß er das Ausmaß des wirklich Erreichbaren sich besonnen zurecht legt und ungefähr auf die einzelnen Zeitabschnitte verteilt, dabei „unvorhergesehene“ Hindernisse mit in Rechnung zieht, sich mit dem Plan und Aufbau des eingeführten Lehrbuches wohl vertraut macht und über seine Stellung gegenüber dem Lehrbuche mit sich selbst zu Rate geht. Das preußische System, daß der Lehrer einige Jahre in derselben Klasse bleibt, hat den unleugbaren Vorteil, daß die Erfahrungen des einen Jahres unmittelbar dem nächsten zu nutze kommen. Unser österreichisches System des mit der Klasse Aufsteigens hat trotz aller seiner sonstigen Vorzüge gewiß den einen Nachteil, daß in der oft längeren Zwischenzeit die früheren Erfahrungen ungenutzt in Vergessenheit geraten.

Die spezielle methodische Vorbereitung für die einzelne Lehrstunde in irgend ein Schema pressen zu wollen, hielte ich für direkt schädlich. Aber was aus der Natur der Sache selbst sich ungezwungen ergibt, sei hier nur kurz skizziert. Der Lehrer muß, bevor er in die Klasse tritt, sich vergegenwärtigen, was in der letzten Stunde vorgegangen ist, und muß wissen, was er in dieser Stunde tun will. Ersteres

ist lediglich eine Hilfe für das Gedächtnis; der Lehrer soll es möglichst vermeiden, etwas, was er in der vorigen Stunde angekündigt oder gefordert hat, in der nächsten Stunde zu vergessen. Hat er z. B. in der vorigen Stunde einem Schüler gesagt: „Das nächstemal werde ich Ihr Heft ansehen", oder der Klasse: „Das nächstemal zeige ich Ihnen ein Buch" u. dgl., so soll er es auch tun. Diese Forderung erscheint ebenso selbstverständlich wie kleinlich und doch kann deren Vernachlässigung nach und nach Ordnung und Autorität untergraben. Der eigentliche Arbeitsplan für die Stunde muß zum mindesten über das Quantum und über den einzuschlagenden Weg orientieren, muß aber einen Spielraum lassen für unerwartete Hemmnisse, die etwa in der Auffassung der Schüler oder störenden Zwischenfällen u. dgl. ihre Ursache haben; insbesondere tut der Lehrer gut, sich immer den psychischen Habitus seiner Klasse oder, besser gesagt, seiner Schüler dabei möglichst gegenwärtig zu halten. Eine ausgearbeitete schriftliche Vorbereitung für Anfänger mag in Seminaren u. dgl. als gelegentliche Übung ihren Wert haben, ist aber doch jederzeit unnatürlich und bringt leicht in den Unterrichtsgang eine gekünstelte Steifheit, die von Übel ist. Es kann allerdings die Notwendigkeit eintreten, sich einzelnes vorher geradezu schriftlich auszuarbeiten, wo es auf exakte Wortgebung ankommt, wie etwa bei der genauen Formulierung eines Gesetzes, einer Regel, einer Musterübersetzung oder bei einem Zitate, einer Formel u. ä., doch muß das dem freien Ermessen des einzelnen Lehrers jederzeit überlassen bleiben. Eine sehr nützliche und doch gewiß nicht allzu oft geübte Art der Vorbereitung ist es, daß der Lehrer das, was er im Begriffe ist, vom Schüler zu verlangen, früher zu Hause selbst mache, also z. B. ein Gedicht auswendig lerne, eine Rechnung ausarbeite, ein Exzerpt abfasse u. dgl. Nur dadurch wird er oft erst in die Lage kommen, die Größe des Geforderten klar zu ermessen. Unterläßt man dies, so ist man erfahrungsgemäß den größten Selbsttäuschungen ausgesetzt (s. d. Art. „Lehrgang").

Indirekt wird zur methodischen Vorbereitung gerechnet werden müssen, daß der Lehrer sich mit der methodischen Literatur seines Faches in Fühlung erhalte, daß er ferner auch im Gespräch mit Fachkollegen sich über Schwierigkeiten Klarheit verschaffe, und endlich, daß er, wenn irgend sich die Gelegenheit bietet, dem Unterricht seiner Kollegen beiwohnt und an ihnen im Vergleiche mit ihrer Eigenart lerne.

Mitunter wird sogar die etwas feinere Forderung an den Lehrer herantreten, sich, bevor er die Klasse betritt, in die von der Sache geforderte Stimmung zu versetzen, etwa unangenehme Eindrücke, Verdrießlichkeiten rasch gleichsam wegzuschieben, um dann sich rein in den Stimmungsgehalt der betreffenden Dichtung zum Beispiel versetzen zu können. Dies wird der Deutschlehrer am deutlichsten fühlen, wenn er wirklich Schönes und Gehaltvolles in der Schule vornehmen will. Nur trockene Routine mag die Berechtigung des Gesagten verkennen (s. d. Art. „Humor i. d. Schule").

Unter den Begriff der technischen Vorbereitung für die Schulstunde sei alles das gerechnet, was an manuellen Vorkehrungen notwendig ist, damit der Unterricht in der beabsichtigten Weise sich rasch und glatt abwickle, also die Vorbereitungen des Physikers vor einer Experimentierstunde, des Naturhistorikers, des Geographen, des Historikers, eventuell des klassischen Philologen, kurz jedes Lehrers, wenn es gilt, den Schülern irgend ein Anschauungsmaterial vorzuführen. Hiebei ist es von besonderer Wichtigkeit, daß der Lehrer auch genau den Zeitaufwand seiner Experimente oder Vorführungen in Rechnung ziehe. Viel Zeitverschwendung ist durch Vernachlässigung dieser einfachen Forderung schon entstanden.

Für Vorbereitung jeder Art aber gilt die eine Regel, daß sie soweit gleichmäßig und regelmäßig stattfinde, daß Schwankungen oder Ungleichheiten in der Vorbereitung den Schülern nicht bemerkbar werden: sie urteilen über solche Dinge recht scharf.

Einer Tätigkeit sei schließlich noch gedacht, die vielfach erst alles Bemühen des Lehrers wahrhaft fruchtbar macht und der Vorbereitung für das nächstemal ganz besonders zu gute kommt: es ist eine wenn auch noch so knappe Rückschau auf die gehaltene Stunde, eine ruhige

und unvoreingenommene Selbstprüfung und Kritik (E. Zeißig in dem Art. „Präparieren“ in Reins Enzyklopädischem Handb. der Pädagogik nennt sie etwas gewagt „Nachbereitung“). Hiebei hat er sich besonders zu fragen: wie unterschied sich der tatsächliche Verlauf der Schulstunde von dem geplanten und warum? Entsprach der Erfolg den Erwartungen? warum? warum nicht? Was könnte ich das nächstemal besser machen? Was hat sich bewährt? was nicht? u. dgl.

2. Vorbereitung des Schülers. Gerade das, was der Schüler an häuslicher Arbeit zu leisten hat, pflegt man wohl meistens unter dem Worte Präparation zu verstehen. Doch ist auch hier ein weiterer, ein engerer und ein engster Sinn auseinanderzuhalten. In der umfassendsten Bedeutung des Wortes Präparieren ist, wie eben früher, jede pflichtmäßige häusliche Tätigkeit des Schülers verstanden, vor allem das „Lernen“ des „aufgegebenen“ Pensums, die Vorbereitung für das zu gewärtigende Prüfen, dann das Ausarbeiten aller schriftlichen häuslichen Arbeiten, deutscher Aufsätze, fremdsprachlicher Übersetzungen, mathematischer Aufgaben u. s. w.; dann aber auch das Präparieren in engerem Sinne, worunter genau genommen nur jene Tätigkeit des Schülers verstanden werden darf, die darauf abzielt, ihn für Neudurchzunehmendes in der nächsten Stunde besser auszurüsten, also Vorarbeit im eigentlichen Sinne. Eine solche wird nicht bei jedem Gegenstand verlangt, ist auch durch die Natur der Sache nicht überall gefordert. Hieher wäre zu zählen etwa das vorherige aufmerksame Durchlesen eines deutschen Gedichtes oder eines Lesestückes, das in der nächsten Stunde erst genau erklärt und „durchgenommen“ werden soll, u. ä. Schließlich aber gehört unter den Begriff des Präparierens auch das, was im allerengsten Sinne, speziell im Sprachgebrauche unserer deutsch-österreichischen Schulen, als „Präparieren“ und „Präparation“ bezeichnet wird: das vorherige Durchlesen eines fremdsprachlichen Textes mit sich anschließendem Nachschlagen aller unbekannten Vokabeln, Phrasen, Namen u. s. f. und deren Eintragung in ein Heftchen, das im eigentlichsten Sinne „Präparationsheft“ genannt wird.

Über diese drei Tätigkeiten nun eingehender zu sprechen, ist hier deswegen nicht so sehr am Platze, weil dies Sache der speziellen Methodik des einzelnen Unterrichtsfaches ist und weil in den Art. dieses Handb. „Aufgabe“ und „Hausaufgaben“ sowie bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen ausführlich darüber gehandelt wird. Ich will hier nur zur Kennzeichnung meines Standpunktes einige Leitsätze über Maß und Verteilung der Schul- und Hausarbeit des Schülers aufstellen.

1. Wenn irgendwo durch Neueinführung eines Faches oder Vermehrung der Stundenzahl eine Mehrbelastung geschaffen wird, muß man darauf bedacht sein, anderswo eine äquivalente Erleichterung zu bieten, sei es das ganz äußerliche Äquivalent einer anderweitigen Stundenverminderung, sei es eine entsprechende Herabsetzung der häuslichen Arbeit des Schülers. Es ist besser, man schafft den Ersatz von vornherein gesetzlich, als daß man dies — ein bißchen Vogelstraußpolitik spielend — der Selbstregulierung überläßt, die dann nicht immer an der richtigen Stelle sich wohl oder übel Erleichterung verschafft.

2. Wo häusliche Arbeit unumgänglich notwendig ist, werde sie streng und fest beibehalten; doch muß in ernster, immer erneuter Überprüfung und Selbstkritik jeder Lehrer sich im allgemeinen und von Fall zu Fall fragen, ob diese unumgängliche Notwendigkeit wirklich vorliegt oder nicht. Dabei ist es eine der wichtigsten Pflichten des Lehrers, noch sorgsamer, als es durchschnittlich vielleicht jetzt geschieht, den Schüler zu unterweisen, wie er zu Hause zu arbeiten habe. Es muß dies ganz planmäßig und konsequent vom ersten Jahre an gepflegt werden. Hiebei wären z. B. dort, wo es sich um rein gedächtnismäßige Aneignung handelt (Vokabeln, Memorieren von Gedichten u. s. w.), die Ergebnisse der experimentellen Gedächtnisforschung schon — wenn auch mit Vorsicht — verwertbar. Auch ist es gerade hier wichtig, daß der Lehrer, wie ich es oben (S. 324) angedeutet habe, das, was er vom Schüler verlangt, selbst auch mitmacht.

2. Dort, wo häusliche Vorarbeit des Schülers notwendig ist, wird sich leicht eine allzustarre Regelmäßigkeit einstellen, und zwar meine ich mit diesem Tadel der Starrheit in erster Linie den Fehler, daß häusliche Arbeit auch dort mit voller

Strenge gefordert wird, wo durch das Zusammentreffen mehrerer solcher, Vorarbeit verlangender Lehrstunden auf einen Tag die Summe der häuslichen Arbeit aus äußeren Gründen an einem Tage ungebührlich groß wird, während sie an anderen Tagen recht klein ausfällt. Ich verkenne nicht, daß eine ständige Rücksichtnahme auf andere Lehrgegenstände, schon ganz äußerlich technisch genommen, nicht leicht ist. Aber vielleicht würde sich da eine Einrichtung empfehlen, die ich an preußischen Gymnasien angetroffen habe, ein knapper Vermerk dessen, was „aufgegeben" wurde, in dem Klassenbuche, so daß jeder andere Lehrer sich rasch orientieren kann, was für die folgenden Tage die Schüler zu tun haben. Unser Arbeitskalender leistet Analoges, aber nur betreffs der schriftlichen Arbeiten*).

4. Eine wünschenswerte Verringerung der häuslichen Pflichtarbeit würde am besten dadurch erzielt, wenn im Sinne der Vorschläge Januschkes und Stangls**) in der Schule selbst der Lehrer die Form des freien mit den Schülern Arbeitens pflegte.

Was das „Präparieren" im allerengsten Sinne anlangt, so leidet dieses heutzutage ganz besonders stark darunter, daß die Schüler sich entweder unerlaubter oder höchstens geduldeter Hilfsmittel in reichem Maße bedienen, so daß die an sich nützliche Arbeit zu einer rein mechanischen, Lehrer und Schüler täuschenden Schreiberei herabsinkt (vgl. den Art. „Kommentare"). Daß diesem Unwesen mit allen nur möglichen Mitteln entgegengearbeitet werden muß, ist klar. Den sichersten Erfolg verspricht hier nebst einer vernünftigen Einschränkung des vielen Prüfens eine derartige Ausgestaltung des ganzen Unterrichtsbetriebes in den Sprachen, daß häusliche Arbeit, da sie nun einmal nicht oder nur von wenigen redlich geleistet wird, soweit als tunlich ganz ausgeschaltet wird. Das kann geschehen, wenn der Lehrer es sich grundsätzlich zur Aufgabe macht, das ex abrupto Übersetzen nicht nur reichlich zu pflegen, sondern es geradezu systematisch nach und nach zu üben. Die wohlvorbereitete statarische Lektüre wird dadurch allerdings, zum mindesten quantitativ, leiden, aber wenn man wirklich nur die Wahl zwischen den zwei Übeln hat, scheint mir ganz ohne Zweifel dieses das geringere; ja vielleicht wird damit wirklich aus der Not eine Tugend gemacht.

Schließlich noch eines: die moderne Pädagogik legt mit Recht ganz besonderen Wert auf die Selbsttätigkeit des Schülers und speziell auch auf dessen manuelle Betätigung. Dies könnte nun dadurch auch gefördert werden, daß man die Schüler so viel als möglich an dem allen mittun ließe, was ich oben (S. 324) als technische Vorbereitung des Lehrers bezeichnet habe; wenn also die Schüler dem Physiker z. B. bei der Vorbereitung von Experimenten behilflich wären, und zwar häufiger, regelmäßiger und allgemeiner, als es jetzt der Fall ist, wo doch in der Regel nur ein oder zwei Schüler vom Lehrer speziell hiezu bestimmt werden. Eine ausgiebige Durchführung dieser Forderung hängt natürlich zusammen mit der etwas weiter gehenden Forderung, Schülerwerkstätten, Schülerlaboratorien u. dgl. zu errichten, über die ich hier nicht ausführlicher sprechen kann.

3. Einige abgeleitete und Nebenbedeutungen des Begriffes der Vorbereitung (Präparation).

Hier sei vor allem jener Anwendung des Wortes Vorbereitung kurz gedacht, die diesen Terminus als synonym mit „Analyse" oder auch „Anknüpfung" im Sinne der Formalstufentheorie (s. d.) gebraucht. Es ist also hiemit jene erste Tätigkeit des Lehrers im Unterricht gemeint, durch die er, bevor er in die neue Sache selbst eingeht, geistige Fühlung mit dem Wissen des Schülers gewinnt, den Boden sondiert und jene Punkte sucht, von denen aus er weiter bauen kann. Ich kann in diesem Zusammenhange nicht weiter hierüber sprechen und begnüge mich nur, auf die außerordentliche Wichtigkeit dieser Forderung hinzuweisen. Man mag über die „Formalstufen" denken, wie man will

*) Vgl. übrigens hiezu die Artikel „Konzentration", S. 911, 1. Sp. und „Klassenbuch", ferner Loos, „Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration", Wien 1892.

**) Zeitschrift „Mittelschule" 1905, S. 266 ff, und 1906, S. 1 ff. — Vgl. hierüber auch mein Referat „Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis". Zeitschrift „Mittelschule" 1906, sep. Wien Hölder 1906.

das was mit dieser ersten Stufe verlangt ist, gehört zu dem Allerwichtigsten und Elementarsten jeder gesunden Unterrichtserteilung und kann nie ohne Schaden vernachlässigt werden. Doch darf es ja nicht in ein starres Schema gepreßt werden. Mitunter dürften ein paar Worte genügen, um den Schüler zu orientieren und dem Lehrer das Weiterbauen zu gestatten, ein anderesmal wieder wird weiteres Ausholen und umständlicheres Fundieren notwendig sein. Einer ihm neuen Klasse gegenüber wird der Lehrer ganz besondere Schwierigkeiten zu überwinden haben. In der Art, wie sich der Lehrer dieser feinen und schwierigen Aufgabe entledigt, zeigt sich vielleicht am allerbesten sein wahres didaktisches Geschick.

Eine zweite, sachlich von der eben erwähnten weit abliegende Bedeutung des Wortes Präparation findet sich in den Instruktionen zum österreichischen Gymnasiallehrplane, und zwar in dem sprachlich etwas hart geprägten Worte „Vorpräparation". Gemeint ist damit jene Tätigkeit des Lehrers, und zwar in erster Linie des Philologen, die er, in der Regel am Schlusse der Stunde, zur vorgängigen Beseitigung größerer Schwierigkeiten in dem zur „Präparation" aufzugebenden Stücke aufwendet. Daß derartiges nicht selten notwendig und höchst ersprießlich ist, bedarf keines weiteren Hinweises. Es in unabänderlicher Regelmäßigkeit zu verlangen, ginge zu weit. Das, was ich oben (S. 325) als höchst wünschenswert bezeichnet habe, daß der Lehrer den Schüler genau anleite, wie er zu Hause zu arbeiten habe, fällt sachlich auch unter diesen Begriff, obwohl man es nicht mit diesem Namen zu bezeichnen pflegt. — Die „Vorpräparation" wird natürlich in dem Maße seltener notwendig, als man das Schwergewicht der Tätigkeit in die Unterrichtsstunde selbst verlegt und mit dem Schüler das ex abrupto-Übersetzen systematisch übt und treibt.

Schließlich sei nur erwähnt, daß „Präparation" oft in dem sehr engen Sinne = gedruckte Schülerpräparation gebraucht wird, worüber der Artikel „Kommentare" zu vergleichen ist.

Graz. *Eduard Martinak.*

Praxis s. d. Art. Theorie u. Praxis.

Preußen. Geschichtliches. Die Anfänge des öffentlichen Unterrichtswesens fallen schon in die Zeit des Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg, der im Jahre 1540 im Einverständnis mit Martin Luther eine Kirchenordnung herausgab, die grundlegende Bestimmungen für den Jugendunterricht, namentlich in Städten, enthielt. Der Nachfolger Joachims, Kurfürst Johann Georg von Brandenburg, tat durch die im Jahre 1573 von ihm herausgegebene „Visitations- und Konsistorialordnung", welche die Errichtung von Küsterschulen auf den Dörfern einleitete und anordnete, den ersten Schritt zur Anbahnung eines Volksschulwesens auf dem Lande.

Indem der Kurfürst erklärte, „durch diese Visitations- und Konsistorialordnung die ganze Schulsache in seine Hand, d. h. in seinen Schutz, seine Aufsicht und Leitung nehmen zu wollen", wurde die Schule zum erstenmal zum Gegenstand staatlicher Fürsorge gemacht; doch treten die auf diesem Wege entstandenen Schulen immer nur sporadisch in einzelnen Orten, immer nur armselig und im Anschlusse an die Kirche auf. Der Dreißigjährige Krieg mit seinen Greueln und seiner Verwüstung unterbrach diese schwachen Anläufe zur Gründung allgemeiner Landschulen in Norddeutschland; doch wurde sie alsbald nach wiederhergestelltem Frieden in der Form von Schulordnungen und Edikten der Landesherren mit erneuter Kraft aufgenommen. Schon der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg (1640—1688) fing an, ungeachtet der großen politischen Aufgaben, die er zu lösen hatte, sich mit dem niederen und höheren Schulwesen zu befassen, und verordnete in einer im Jahre 1662 herausgegebenen Kirchenordnung, daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder sowohl in Dörfern als auch in Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden." Und im Jahre 1687 gab er die erste eigentliche „Schulordnung" für das Herzogtum Cleve und die Grafschaft Mark heraus, in welcher bestimmt wird: „die von Altersher sowohl in den Kirchspielen als auch in Städten fundierten und hergebrachten Schulen sollen mit Fleiß erhalten und mit

frommen und fleißigen evangelisch-lutherischen Schulmeistern bestellt, die Neben- und Winkelschulen aber nicht gestattet werden. Die Lehrer sollen die Kinder zur Gottesfurcht erziehen und selbst mit gutem Beispiel vorangehen." Und in demselben Jahre wurde in Wesel sogar unter dem Namen „Kontubernium" eine Art Landschullehrerseminar in Angriff genommen. Der erste preußische König Friedrich I. (1688—1713) tat nur wenig für die eigentliche Volksschule, indem er sein Augenmerk mehr auf das höhere Schulwesen richtete. Durch die Gründung der Universität Halle und der Akademie der Wissenschaften in Berlin suchte er die Bildung seiner Zeit zu heben. In seine Regierung fällt auch die Wirksamkeit des um das Schulwesen hochverdienten A. H. Francke (s. d. Art.), welcher an die Stelle der primitiven Küsterschule die deutsche Bürgerschule zu setzen bemüht war. Unter den von ihm begründeten Anstalten in Halle finden wir auch ein Lehrerseminar, aus welchem schon im Jahre 1705 nicht weniger als 75 Lehrer hervorgingen. Die Begründung eines eigentlichen Lehrerstandes ist aber eine Frucht des achtzehnten Jahrhunderts und ein Verdienst der Regierungen Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II. des Großen. Der erstere mit seinem praktischen, auf das Nützliche gerichteten Sinne hat das niedere Schulwesen in hohem Grade gefördert. An 2000 Elementarschulen sind durch ihn ins Leben gerufen worden; die allgemeine Schulpflichtigkeit wurde durch ihn proklamiert und durch Anregung von Lehrerseminaren für eine methodische Ausbildung der Lehrer Sorge getragen. Er gab auch das erste allgemeine Schulgesetz für die ganze Monarchie (mit Ausnahme von Cleve, Mark und Ravensberg) heraus, welches im Jahre 1713 als die „Evangelisch-reformierte Inspektions-, Klassikal-, Gymnasien- und Schulordnung" erschien. Im Jahre 1722 wurde das große Potsdamer Waisenhaus für 2500 Kinder begründet. Sogar mit der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts wurde ein schüchterner Anfang gemacht, indem der König im Jahre 1715 anordnete, daß in Pommern, wo das Schulwesen am meisten zurückgeblieben war, die armen Kinder „ohne Entgeld informiert werden sollen". Um die Schwierigkeiten, die sich ihm von seiten der Gemeinden und Privaten entgegenstellten, zu überwinden, gab er im Jahre 1736 die für die Provinz Ostpreußen als Fundamentalschulgesetz geltenden „Principia regulativa" heraus und widmete zur materiellen Hebung des Landschulwesens unter dem volltönenden Namen „Mons Pietatis" (Frömmigkeitsberg) 50.000 Taler. Hierdurch wurde zum erstenmal das Diensteinkommen der Lehrer gesetzlich geregelt. Aber noch entschiedener griff in die Gestaltung des Schulwesens der nachfolgende König Friedrich der Große (1740—1786) ein. Dieser aufgeklärte Monarch, welcher „zwischen Rom und Genf neutral bleiben will" und „jeden nach seiner Fasson selig werden läßt", stellte den Grundsatz auf, man müsse „die weltliche Regierung mit Kraft emporhalten, jedermann Gewissensfreiheit lassen, stets König sein und nie den Priester machen".

In der ersten Hälfte seiner Regierung wandte sich seine Aufmerksamkeit mehr der Berliner Akademie als der Volksschule zu; doch wurde die letztere keineswegs außer acht gelassen. Des Königs Absichten wurden mächtig gefördert durch die Pädagogen der Franckeschen Schule, insbesondere aber durch die Wirksamkeit Joh. Jul. Heckers (s. d. Art.), welcher im Einverständnisse mit dem König 1748 neben der ersten Realschule auch das „kurmärkische Küster- und Lehrerseminar" in Berlin ins Leben rief. Diese Anstalt wurde der Mittelpunkt des ganzen damaligen Volksschulwesens in Preußen, indem alle Lehrerstellen mit Zöglingen derselben besetzt wurden. Kaum war der Siebenjährige Krieg beendet, so erschien unter Mitwirkung Heckers das „Generallandschulreglement vom 12. August 1763," die umfassendste aller bisherigen Schulordnungen. In 26 Paragraphen enthält es die wesentlichsten Bestimmungen über die Bildung der Schulgemeinde, über Schulbesuch, über Lehrer und Lehrbücher, über Prüfungen und über die Methode des Schulhaltens.

Infolge der Gleichgültigkeit der Bevölkerung, die sich hie und da bis zum passiven Widerstand steigerte, sowie infolge der Lehrernot geschah es, daß dieses Schulreglement weder ganz noch in allen Provinzen des preußischen Reiches zur Ausführung gelangte, so daß es in manchen

Gegenden mitunter recht traurig aussah. So lesen wir in einem Berichte der Neumärkischen Kammer: „Nirgends festes Gehalt, allenthalben Hirten oder Handwerker, die kaum lesen, geschweige schreiben, viel weniger Religionsunterricht erteilen können; schlechte oder gar keine Schulhäuser, und Ämter und Patrone, die ihr Unvermögen vorschützen." Deshalb wurde auch dem Stettiner Konsistorium von dem geistlichen Departement der Wink erteilt, die Schulverbesserung besonders auf jenen Straßen vorzunehmen, die vom Könige gewöhnlich benützt wurden, und in der Nähe jener Dörfer, wo gewöhnlich umgespannt wurde. Einen besonderen Aufschwung nahm das katholische Schulwesen in der der Krone Preußens neugewonnenen Provinz Schlesien, wo Abt Felbiger (s. d. Art.), der in Berlin die Schöpfungen Heckers kennen gelernt hatte, in Sagan segensreich wirkte. Auf seine Anregung verordnete die königliche Kammer in Breslau 1764, daß Schullehrerseminarien angelegt werden sollten; daß zu diesem Zwecke in Zukunft jeder Pfarrer auf seine Einkünfte während des ersten Vierteljahres nach seiner Anstellung verzichte; daß sich die Pfarrer in den Schullehrerseminarien mit dem Volksschulwesen vertraut machen und, solange man noch keine Seminarien habe, die Schule zu Sagan besuchen und dort die von dem Abt Felbiger eingeführte Lehrweise studieren sollten. 1765 wurden in Breslau das Hauptseminar und bald darauf die Nebenanstalten zu Leubus, Grüssau, Rauden, Ratibor und Habelschwerdt eröffnet.

Im folgenden Jahre wurde für die katholischen Schulen Schlesiens ein eigenes Reglement gegeben und sogar die Aufhebung des Schulgeldes für arme Schulkinder genehmigt, da die Eltern das gesetzliche Schulgeld nicht aufbringen konnten. Schlimmer stand es in Polnisch-Preußen, da der König noch um das Jahr 1772 schreiben konnte: „Ich habe bei meiner Durchreise durch Polnisch-Preußen observieret, daß auf dem Lande gar keine Schulanstalt vorhanden ist," so daß er sich veranlaßt sah, selbst einige Schulen zu dotieren und dieselben in Ermangelung geeigneterer Individuen durch schreibkundige Invaliden versehen zu lassen, während die katholische Bevölkerung mit ihrem Bedürfnis nach Schulen auf die Jesuiten angewiesen wurde. Für die evangelischen Schulen der westlichen Landesteile, der Grafschaft Mark und des Herzogtums Cleve, wurde im Jahre 1782 ein neues Schulreglement herausgegeben, in welchem schon höhere methodische Anforderungen an die Lehrer gestellt werden. So heißt es unter anderem darin: „Der Schulmeister gebe den Kindern Anleitung, Briefe und andere im gemeinen Leben vorkommende nützliche Aufsätze zu verfertigen, und gebe ihnen, wenn sie soweit gekommen sind, auch auf, dergleichen Ausarbeitungen zu Hause zu machen." „Es wird, sonderlich in Städten, nützlich sein, den Kindern einige Anleitung zum gemeinen Buchhalten und zur Abfassung leichter Rechnungstabellen zu geben." „Der Lehrer soll den Kindern vorlesen und dabei keine Gelegenheit versäumen, die Beurteilungskraft der Jugend zu schärfen und ihren Geschmack fürs Wahre, Gute und Schöne zu bilden. Seltene und fremde Wörter müssen auch erklärt werden." Auch bekam Preußen im Jahre 1770 in der Person des Freih. v. Zedlitz den ersten Kultusminister. Er setzte 1787 ein Oberschulkollegium ein, das unabhängig von dem geistlichen Konsistorium war und dessen Vorsitz er selbst übernahm.

Diese Behörde verfügte am 23. Dezember 1788, daß bei Entlassung zur Universität eine Reifeprüfung auf der Schule stattzufinden habe. Zwar wurde sie jetzt noch nicht obligatorisch gemacht, sondern erst später durch das Reglement vom 4. Juli 1839, das allgemein und ausnahmslos für die Immatrikulation auf den Universitäten das Reifezeugnis forderte. Die Bestrebungen des Königs und der Verwaltungsorgane zur Gründung von Landschulen trafen mit jener inneren Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts zusammen, welche teils durch die Realisten aus der Schule Franckes (s. d. Art.), teils durch die Philanthropisten aus der Schule Basedows (s. d. Art.), teils durch einzelne aufgeklärte und edelgesinnte Männer, wie den Domherrn von Rochow (s. d. Art.) eingeleitet wurde. Unter Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) erschien im Jahre 1794 das allgemeine Landrecht, an welchem schon unter dem vorigen König gearbeitet worden war und in dessen



Johann Ernst Plamann.

II. Abteilung genaue Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Schulen und Universitäten enthalten sind und sie für Staatsanstalten erklärt werden.

Für die gedeihliche Fortentwicklung des Schulwesens war es nicht förderlich, daß der kirchlich gesinnte Wöllner 1788 an die Spitze der Unterrichtsverwaltung trat. Er beurteilte die Tüchtigkeit der Lehrer nach ihrem Glaubensbekenntnis und ordnete sogar an, daß alle neu anzustellenden Lehrer einen Glaubensrevers unterschreiben sollten.

Es erschien das Religionsedikt vom Jahre 1788, wodurch jeder Lehrer verhalten wurde, sich strenge an dasjenige zu halten, was der „Lehrbegriff" der Konfession, der er angehört, vorschreibt; und bald darauf folgte ein Zirkular, welches der „zunehmenden Neologie bei den niederen und höheren Schulen zu steuern" sucht.

Friedrich Wilhelm III. (1797—1840) schaffte Wandel und unter seiner Regierung ging das Schulwesen in Preußen einer bedeutungsvollen Umgestaltung entgegen.

Der Staatsminister Wöllner wurde durch Massow ersetzt, der das Religionsedikt beseitigte und einen Plan für Schulverbesserung in den preußischen Staaten aufstellte. Viel großartiger waren jedoch die Ansätze zur Neugestaltung des Schulwesens nach dem Frieden von Tilsit.

Das Wort Friedrich Wilhelms III: „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat", brachte in das Unterrichtswesen neues Leben.

Während der Philosoph Fichte (s. d. Art.) in seinen „Reden an die deutsche Nation" zur Selbstaufraffung des deutschen Volkes mahnte und die Idee der Nationalerziehung predigte, suchten Stein und Hardenberg auf dem Wege der Gesetzgebung eine bessere politische Zukunft Deutschlands anzubahnen, wobei allerdings die Reform der nationalen Erziehung vor allem ins Auge gefaßt wurde, um dem Volke einen sittlichen, wahrhaft religiösen, vaterländischen Geist einzuflößen. „Am meisten ist hierbei", schreibt Stein unter dem 24. Oktober 1808 der Regierung in Königsberg „von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zu-



Karl August Zeller.

kunft sich eröffnen zu sehen". Die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung hatte in Preußen ein Volk geschaffen. Die Lehrer waren nicht mehr Schulmeister, sondern wurden Volkserzieher, das Unterrichten selbst eine Kunst, die Pädagogik eine Wissenschaft und die Schule die geistige Bildungsstätte des Volkes. Nach der Stein-Hardenbergschen Organisation der preußischen Behörden bildeten die geistlichen und Schulangelegenheiten eine eigene Sektion im Ministerium des Innern, an deren Spitze Wilhelm von Humboldt (s. d. Art.) stand (1809 bis Juni 1810). Er suchte das Schulwesen auf neue Grundlagen zu stellen und es zur Hebung des darniederliegenden Staates zu verwenden.

Mit den Bestrebungen der preußischen Staatslenker nach Verwirklichung einer „verjüngenden Nationalerziehung" fällt eine geistige Bewegung zusammen, die von Pestalozzi (s. d. Art.) ausgeht und zur Begründung der Pestalozzischen Schulen in Preußen hinführte.

Beim Anbruche des Jahrhunderts stand Pestalozzi auf dem Höhepunkte seiner didaktisch-pädagogischen Wirksamkeit. Die Regierung sandte eine ganze Reihe von Pädagogen nach der Schweiz zu Pestalozzi, damit sie den Geist seiner Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der Quelle schöpfen konnten.



Georg Heinrich Ludwig Nicolovius.



Karl Freiherr von Stein zum Altenstein.

Diese Männer entwickelten dann als Seminardirektoren und Schulräte eine segensreiche Wirksamkeit, indem sie die Ideen Pestalozzis in die preußischen Volksschulen einführten.

So erstand allmählich durch die Wirksamkeit der Behörden und Schulmänner die moderne Volksschule. Die in den früheren Jahren fast ganz vernachlässigten Fertigkeiten des Turnens, Zeichnens, Singens wurden in die Volksschule eingeführt, dem deutschen Sprachunterricht eine sorgfältige Pflege zugewendet und die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer nach Pestalozzischen Grundsätzen unter Vorantritt von Dinter, Diesterweg und Harnisch (s. die Art.) neu bearbeitet.

In Berlin bestand schon im Jahre 1805 eine Anstalt nach Pestalozzis Grundsätzen, von Ernst Plamann geleitet, und im Jahre 1809 berief die Regierung, um einen Versuch mit der Pestalozzischen Methode in einer Provinz zu machen, einen Schüler desselben, Karl August Zeller, nach Königsberg.

Eine Reihe neuer Lehrerseminare wurde gegründet und die Einsetzung von Schuldeputationen in den Städten und Schulvorständen auf dem Lande angeordnet. Hervorragenden Anteil an diesen Verfügungen



Peter Christian Wilhelm Beuth.

hatte neben Nicolovius, dem Freunde Humboldts und Goethes, noch Süvern, der dem höheren Schulwesen sein besonderes Interesse zuwandte. Er arbeitete als Mitglied des geistlichen Ministeriums die Verordnungen über die Prüfung der Kandidaten für das höhere Schulwesen vom 12. Juli 1810 und über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812 aus. Als Abteilungsdirektor unter Altenstein unterbreitete Süvern auch den Entwurf zu einem allgemeinen Schulgesetze dem Staatsministerium, der aber nicht zur Annahme gelangte.



Karl Ignatius Lorinser.

Im Jahre 1815 schuf der Erwerb von Rheinland und Westfalen neue Aufgaben. Die ganz nach französischem Vorbilde eingerichteten höheren Schulen mußten nach preußischem Muster umgewandelt werden. 1817 wurde für Kultus und Unterricht ein eigenes Ministerium errichtet, das Freiherr von Altenstein bis zum Jahre 1840 verwaltete. Unter ihm hatte Joh. Schulze das Referat über die höheren Schulen und Universitäten.

Im Jahre 1820 gab der Geheime Oberfinanzrat Beuth, der 1821 Mitglied des Staatsrates wurde, die Anregung zur Gründung des königl. Techn. Instituts, das seit 1827 den Namen Gewerbeinstitut erhielt, 1866 zur Gewerbeakademie erhoben und seit 1879 mit der Bauakademie zur Techn. Hochschule vereinigt wurde. Beuth ist der Begründer des gewerblichen Schulwesens in Preußen und hat zu dem Aufschwunge, den der Industriestaat Preußen seit 1815 genommen hat, wesentlich beigetragen.

1831 erschien ein Reglement für die Lehrerprüfung, das eine allgemeine Prüfung in Philosophie, Religion und Pädagogik forderte. Im Jahre 1836 entfachte die Schrift Lorinsers „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ die erste gewaltige Überbürdungsbewegung, die aber ohne Erfolg blieb, da ein Reskript von 1837 das in den Schulen Bestehende als vernünftig und notwendig festhielt. Doch wurde das Maximum der Schulstunden an den Gymnasien auf 32 festgesetzt.

Im Jahre 1837 wurde ein gymnasialer Normallehrplan aufgestellt, der aber noch mannigfache Abweichungen gestatten mußte, trotzdem schon eine wahre Flut von Verordnungen die vielen Unterschiede und Eigentümlichkeiten zu beseitigen gewußt hatte, die sich aus der Selbständigkeit der einzelnen Anstalten erklärten.

Die Realschulen erhielten bereits 1832 durch Spilleke (s. d. Art.) und Kortüm ihre erste feste Form. Der frische, frohe und freie Geist der schulfreundlichen Bewegung, das gute Einvernehmen zwischen

Schulbehörden und Schulmännern sollte jetzt nicht lange mehr anhalten.

Es kam die Zeit des beschränkten Untertanenverstandes, der Demagogenriecherei, der Maßregeln gegen die Universitäten.

An die Stelle der in Aussicht genommenen allgemeinen Schulgesetzgebung für Preußen traten nun die „Elementarschulordnungen“ für die einzelnen Provinzen.

Die fortschrittliche Bewegung ließ sich aber nicht aufhalten und Preußens Volksschulwesen überdauerte die Reaktionsperiode, die sich an dem Jahre 1848 brach. Noch im Jahre 1831 konnte der im Auftrage der französischen Regierung Deutschland bereisende Victor Cousin in seinem Berichte sagen: „Preußen ist das klassische Land der Schulen und Kasernen; der Schulen, um sein Volk zu erziehen, der Kasernen, um es zu verteidigen.“

Die politischen und kirchlichen Gegensätze spitzten sich aber immer mehr zu, und als unter Friedrich Wilhelm IV. (1840—1861) der Minister Eichhorn das Kultusministerium übernahm und die kirchliche Reaktion eintrat, bei Besetzung der Lehrstellen besonders auf die politische Parteifarbe gesehen wurde, da folgte Wellenschlag auf Wellenschlag.

Der Seminardirektor Diesterweg (s. d. Art.) wurde seines Amtes entsetzt, Harnisch u. a. legten ihre Stellen nieder.

So kam das Jahr 1848 heran, welches die Volksgeister entfesselte, aber auch neue Schöpfungen auf dem Gebiete des Schulwesens einleitete.

In dem Sturmjahre 1848 wurden Lehrerkonferenzen in den Provinzen und nach der Hauptstadt einberufen, um über durchgreifende Reformen auf dem Gebiete des Schulwesens zu beraten. Aber die vorgeschlagenen Reformen wurden nicht ausgeführt und auch das ersehnte und verheißene Unterrichtsgesetz kam nicht zustande.

In den ersten Tagen des Oktobers 1854 brachte der Unterrichtsminister von Raumer auf dem Verordnungswege die von dem Geheimrat Stiehl ausgearbeiteten drei Regulative zustande, die unter dem Titel „Regulative über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts“ veröffentlicht wurden.



Johann Friedrich Kortüm.

Das erste Regulativ betraf Einrichtung und Lehrplan der Seminare. Für die Ausbildung der Zöglinge wurde ein dreijähriger Kursus festgesetzt und die Übungsschule zum Mittelpunkte des Unterrichts gemacht. Das zweite beschäftigte sich mit der Präparandenbildung und ihrem Abschlusse in der Aufnahmsprüfung. Das dritte be-



Ferdinand Stiehl.

diesem könne irgendeine vorbereitende Tätigkeit des Lehrers vorausgegangen sein. Allerdings gilt aber auch das Umgekehrte: je weniger der Unterricht vorbereitet ist, desto leichter kann im Schüler der Gedanke an Vorbereitung des Lehrers aufdämmern, ein Gedanke, der dem Ansehen des Lehrers in den Augen des Durchschnittsschülers jederzeit etwas Abbruch tut.

Doch wie immer es damit auch stehen mag, die Forderung bedarf einer weiteren Begründung überhaupt nicht, daß es eine der wichtigsten Pflichten des Lehrers ist, jeder Schulstunde ein gewisses und sei es auch geringes Maß von Vorarbeit zu widmen. Wohl aber sei auf die verschiedenen Arten von Vorbereitung in aller Kürze hingewiesen.

Da muß vor allem die sachlich-wissenschaftliche von der methodisch-formalen Vorbereitung klar gesondert werden. Die erstere wird nur dann überflüssig, wenn der Lehrer in der Partie, die er vornimmt, völlig Herr ist, wenn er aus dem Vollen schöpfen kann. Und dies wird naturgemäß nicht immer der Fall sein können. Die ganze Art der akademischen Studien bringt es mit sich, daß sie eine erschöpfende, enzyklopädische Vollständigkeit des Wissens durchaus nicht bieten können noch wollen. Die wissenschaftliche Vertiefung in einzelnes muß vielfach die mangelnde extensive Vollständigkeit des Wissens ersetzen und gerade von demjenigen, der es auf der Universität gelernt hat, auf einem speziell abgegrenzten Gebiete wissenschaftlich selbständig zu arbeiten und zu denken, erwartet man mit Recht, daß er nun befähigt sein werde, auf anderen Gebieten aus eigener Kraft das Fehlende nachzuholen und sich das für die Schule nötige Wissen durch Selbststudium anzueignen. Wenn also einerseits Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Beherrschung des Unterrichtsstoffes durch Vorbereitung ausgeglichen werden müssen, so ist anderseits Vorbereitung ganz besonders dort notwendig, wo es sich um Dinge handelt, die gedächtnismäßig beherrscht sein müssen. Absolut verläßlich ist das Gedächtnis nun einmal nicht; positive Daten, Zahlen, Namen, Vokabeln bedürfen also immer wieder der Auffrischung. Innerhalb dieser fachlichen Vorbereitung möchte ich aber sondern zwischen direkter und indirekter Vorbereitung. Wenn erstere das unmittelbare Pensum der bevorstehenden Unterrichtsstunde ins Auge faßt, meine ich unter indirekter Vorbereitung das umfassendere oder vertieftere Studium nahestehender Partien des Faches um ihrer selbst willen, so also, daß ungleich mehr und ungleich tiefer gearbeitet wird, als es der Unterricht selbst unmittelbar verlangt; hiedurch entsteht im Lehrer das sichere Gefühl, aus dem Vollen zu schöpfen, über dem Stoffe zu stehen; er wird freier dem Lehrpensum gegenüber. Hier liegt eine jener nicht allzu zahlreichen Möglichkeiten vor, den Lehrberuf zu adeln, der Arbeit des Lehrers Reiz und inneren Wert zu verleihen und den Lehrer selbst innerlich zu befreien und über die vielen Kleinlichkeiten seiner Berufsarbeit emporzuheben. Wer nie in diesem Sinne arbeitet, wird leicht zum Berufsbanausen. Schlimm ist es, wenn der Lehrer mit tagtäglicher Kleinarbeit des Berufes so sehr überlastet wird, daß er zu dieser Form freier Vorbereitung Zeit und Elastizität verliert.

Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Art der Vorbereitung sich durchaus nicht eng und sklavisch an das jeweilige Pensum anschließen kann. Sie wird vielmehr oft in weiten Zeiträumen dem Unterricht vorauseilen müssen. Aus diesem Gesichtspunkte erscheint es z. B. außerordentlich wünschenswert, daß die Lehrfächerverteilung für das nächste Schuljahr möglichst früh erfolge. Wenn der Lehrer einige Monate vorher weiß, daß er im nächsten Jahre Geschichte des Altertums zu lehren hat, so wird er bei Zeiten etwa irgend eine groß angelegte geschichtliche Gesamtdarstellung lesen, oder er wird sich in einen Quellenschriftsteller vertiefen u. ä.; oder der Germanist wird sich gegebenenfalls in die mittelhochdeutsche Literatur und Sprache wieder einleben durch reichliche Lektüre, Studium einschlägiger Arbeiten etc. Wieviel freier und sicherer wird er dann an die eigentliche Arbeit treten!

Wesentlich anders geartet ist nun aber die Forderung methodischer Vorbereitung. Während die sachliche, wie wir gesehen haben, unter günstigen Umständen entbehrlich werden kann, ist eine wenn auch noch so knappe methodische

Vorbereitung jederzeit unerläßlich. Und hier muß geschieden werden: Vorbereitung für die einzelne Stunde, Vorbereitung für größere Zeitabschnitte, also für das Semester oder für das ganze Schuljahr und schließlich allgemeine Vorbereitung für den ganzen Lehrgegenstand überhaupt. Ich beginne mit letzterer, die vielleicht am wenigsten selbstverständlich erscheinen dürfte, indem ich auf die doch gewiß unabweisliche Notwendigkeit hinweise, daß der Lehrer, bevor er an die konkrete Arbeit herantritt, über Stellung, Umfang und Aufgabe seiner Fachdisziplin innerhalb des ganzen großen Lehrgebäudes seiner Schule sich Rechenschaft gibt. Der Betrieb der Wissenschaft an der Hochschule sagt ihm darüber gar nichts. Eine erste Orientierung kann der Lehrer darüber günstigenfalls aus didaktischen Vorlesungen auf der Universität erhalten, normalerweise aber sollte diese Aufgabe ganz besonders im Probejahre erfüllt werden. Ein gesundes harmonisches Zusammenwirken der einzelnen Lehrgegenstände ist bei dem Fachlehrersystem an sich sehr erschwert. Wenn nun dabei die hier gestellte Forderung vernachlässigt wird, so ist die Gefahr sehr groß, daß der Lehrer die Stellung seines Faches im Gesamtorganismus der Schule schief auffaßt, und zwar begreiflicherweise meist überschätzt; auch über den Umfang, in dem er seinen Gegenstand zu pflegen hat, wird er zwar durch den Lehrplan und die amtlichen Vorschriften, Instruktionen etc. einigermaßen aufgeklärt, aber trotzdem können und sollen solche Vorschriften nicht bis ins einzelnste alles festlegen. Wichtigeres bleibt seiner Einsicht, seinem Nachdenken überlassen und keinem Lehrer kann es erspart werden, daß er sich selbst erst nach und nach zu einer richtigen Einschätzung seines Faches durchringe, daß er nach und nach ermessen lerne, wieviel er seinen Schülern zumuten darf, welche Höchstleistungen er hoffen, welche Durchschnittsleistungen er erzwingen, welche Minimalleistungen er noch dulden kann, und zwar dies alles nach Umfang wie nach Intensität der Leistungen erwogen. Extensive und intensive Vertrautheit mit der Lehrbücherliteratur seines Faches hilft da mit; ebenso genaueres Durchdenken der amtlichen Vorschriften und Winke, kritisches Vergleichen mit den Lehrplänen anderer Länder und nicht minder historische Studien, und zwar speziell des Unterrichtsbetriebes und der Stellung seines speziellen Faches.

Nebst dieser Vorbereitung im allgemeinsten und umfassendsten Sinne gilt es nun, vor Beginn eines Semesters oder eines Studienjahres sich über die spezielle Aufgabe dieses Zeitabschnittes zu orientieren. Lehrpläne, Instruktionen und Lehrbuch sind hier die natürlichen Hilfsmittel, sie können aber selbständiges Nachdenken darüber durchaus nicht ersetzen oder überflüssig machen. Ganz besonders wertvoll wird diese Art von Vorbereitung, wenn der Lehrer dasselbe Jahrespensum zum zweitenmal übernimmt, also schon die Erfahrungen des ersten Versuches mit verwerten kann. Einer pedantischen, im vorhinein bis ins einzelnste ausgeklügelten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Wochen oder Tage möchte ich damit durchaus nicht das Wort reden. Wichtiger ist es, daß der Lehrer sich selbst über die Zielforderungen klar wird, daß er das Ausmaß des wirklich Erreichbaren sich besonnen zurecht legt und ungefähr auf die einzelnen Zeitabschnitte verteilt, dabei „unvorhergesehene“ Hindernisse mit in Rechnung zieht, sich mit dem Plan und Aufbau des eingeführten Lehrbuches wohl vertraut macht und über seine Stellung gegenüber dem Lehrbuche mit sich selbst zu Rate geht. Das preußische System, daß der Lehrer einige Jahre in derselben Klasse bleibt, hat den unleugbaren Vorteil, daß die Erfahrungen des einen Jahres unmittelbar dem nächsten zu nutze kommen. Unser österreichisches System des mit der Klasse Aufsteigens hat trotz aller seiner sonstigen Vorzüge gewiß den einen Nachteil, daß in der oft längeren Zwischenzeit die früheren Erfahrungen ungenutzt in Vergessenheit geraten.

Die spezielle methodische Vorbereitung für die einzelne Lehrstunde in irgend ein Schema pressen zu wollen, hielte ich für direkt schädlich. Aber was aus der Natur der Sache selbst sich ungezwungen ergibt, sei hier nur kurz skizziert. Der Lehrer muß, bevor er in die Klasse tritt, sich vergegenwärtigen, was in der letzten Stunde vorgegangen ist, und muß wissen, was er in dieser Stunde tun will. Ersteres

ten ihre Vorlagen auf das Volksschulwesen. Aber auch diese Gesetzentwürfe scheiterten. Inzwischen und seitdem sind einzelne Partien des Volks- und Mittelschulwesens durch besondere Gesetze geregelt worden. Unter dem 11. März 1872 wurde das schon berührte Schulaufsichtsgesetz, das die Schulaufsicht in die Hand staatlicher Organe legt, erlassen; 1869 wurde das Gesetz, betreffend die Erweiterung, Umwandlung und Neuerrichtung von Witwen- und Waisenkassen für Elementarlehrer erlassen; 1890 und 1899 dieses Gesetz wesentlich verbessert; 1885 wurde die Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen geregelt; 1897 die Besoldung der Lehrer an öffentlichen Volksschulen gesetzlich festgestellt. Die Schulunterhaltungspflicht wurde durch Gesetze vom Jahre 1887 (Feststellung von Anforderungen für Volksschulen), 1888 und 1889 (Erleichterung der Volksschullasten) und 1906 (Schulunterhaltungsgesetz) geregelt. Das letztere Gesetz umfaßt auch einen wesentlichen Teil der inneren Schulverhältnisse (konfessionelle Bestimmungen, Schulverwaltung), so daß es zurzeit nur noch einer organischen Zusammenfassung und teilweisen Ergänzung der einzelnen Gesetze zur Herstellung eines allgemeinen Volksschulgesetzes bedarf.

Die Oberbehörde ist das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Berlin. Der Minister hat als ständigen Vertreter einen Unter-Staatssekretär zur Seite; ihm folgt der Direktor der Unterrichtsabteilung, unter dem gegenwärtig 26 Räte und Hilfsarbeiter tätig sind.

Die Universitäten, die technischen Hochschulen, die Mehrzahl der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, die Turnlehrerbildungsanstalt und die Kunstakademien unterstehen unmittelbar dem Minister.

Für alle übrigen höheren Schulen besteht in jeder Provinz ein Provinzial-Schulkollegium, dessen Vorsitz dem Oberpräsidenten zusteht, für die Volks- und Mittelschulen in jedem Regierungsbezirk eine Abteilung für Kirchen- und Schulwesen, in deren Hand die eigentliche staatliche Verwaltung liegt und die sich der Landräte und der Kreis- und Ortsschulinspektoren als ihrer Organe bedient. Lokalverwaltungen sind in den Städten die Schuldeputationen, Kuratorien, Schulkommissionen etc., auf dem Lande die Schulvorstände. Die Wahl der Direktoren und Lehrer ist in den einzelnen Landesteilen ungemein verschieden geregelt, für die Volksschulen enthält das Schulunterhaltungsgesetz von 1906 allgemeingültige, den bisherigen Verhältnissen in gewissem Sinne Rechnung tragende Bestimmungen.

Die Kirchen haben die Aufsicht über den Religionsunterricht, können aber nur durch Vermittlung des Ministers ihre Wünsche und Beschwerden zum Erfolge bringen.

Die heutige preußische Volksschule baut sich auf den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 auf. Als Schulalter der Kinder gilt das 6. bis 14. Lebensjahr. Jede Volksschule gliedert sich mit Einschluß der Anfängerklasse in drei Abteilungen (Unter-, Mittel- und Oberstufe). Die „Allgemeinen Bestimmungen“ unterscheiden die mehrklassige Volksschule, die Schule mit zwei Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, die entweder die einklassige oder Halbtagsschule ist.

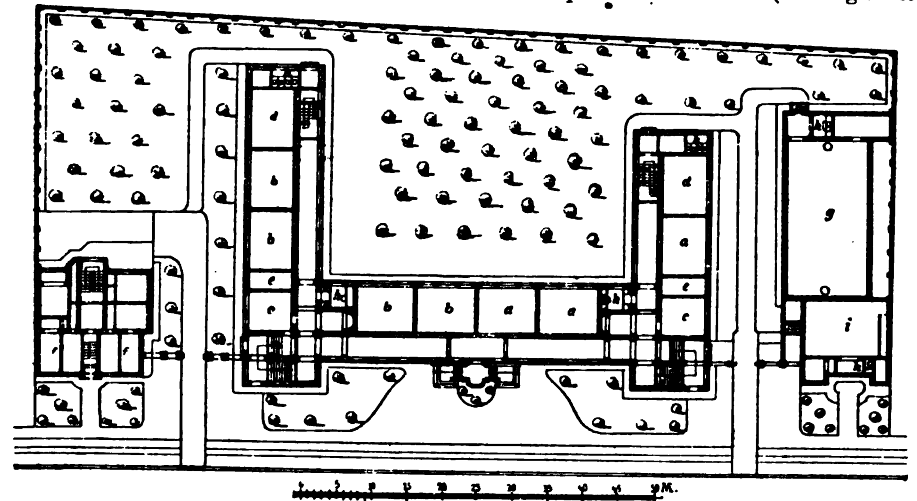
Wo die Zahl der Schüler einer einklassigen Schule über 80 steigt, darf die Halbtagsschule eingerichtet werden.

Die mehrklassige Volksschule zählte bis in die letzten Jahrzehnte in größeren und mittleren Ortschaften gewöhnlich sechs Klassen. Neuerdings gewinnt die sieben- und achtstufige Schule das Übergewicht. Im Jahre 1901 saßen in siebenklassigen Volksschulen ebenso viele Kinder (911.000) als in den sechsklassigen. aber während die ersteren seit 1896 über 400.000 Kinder gewonnen hatten, hatten die letzteren in demselben Zeitraum 200.000 verloren. In den letzten Jahren werden die sechs- und siebenstufigen Volksschulen immer mehr in achtstufige verwandelt.

Die Lehrgegenstände der Volksschule sind: Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen, Turnen (Handarbeiten für Knaben), weibliche Handarbeiten.

Bei der vorletzten Schulzählung vom 27. Juni 1901 (die Ergebnisse der letzten Zählung 1906 sind noch nicht veröffent-

licht) bestanden in Preußen öffentliche und private Volksschulen: 37.071 mit 104.579 Unterrichtsklassen und 5,683.834 Schulkindern (2,846.269 Knaben, 2,837.565 Mädchen). In diese Zahlen sind nicht eingerechnet 210 Seminarübungsschulen mit 22.252 Schulkindern, 80 Waisenhausschulen mit 5736 Schulkindern, 16 Schulen in Blindenanstalten mit 775 Schulkindern, 46 Schulen für Taubstumme mit 4035 Schulkindern, 138 Schulen in Rettungshäusern und Zwangserziehungsanstalten mit 7325 Schulkindern, 38 Schulen in Anstalten für Schwachsinnige, Idioten und Epileptische mit 2855 Schulkindern.



Lageplan und Grundriß der Gemeindeschule in der Christianiastraße in Berlin.
a Knabenklassen, *b* Mädchenklassen, *c* Amtszimmer, *d* Kinderhorte, *e* Lehrmittel, *f* Lehrerwohnung, *g* Turnhalle, *h* Klosetts, *i* Straßenreinigungsdepot.

Kinder im schulpflichtigen Alter von 6 bis 14 Jahren waren nach der Volkszählung vom 1. Dezember 1901 in den Städten 2,341.339, auf dem Lande 2,762.406 vorhanden.

Fortbildungs-, Gewerbe- und landwirtschaftliche Schulen sorgen für die weitere Fortbildung der Schüler. Gewerbliche Fortbildungsschulen wurden im Jahre 1904 in Preußen 1290 gezählt mit 201.716 Schülern, kaufmännische Fortbildungsschulen 290 mit 31.670 Schülern. Die Handels-, Gewerbe- und Haushaltungsschulen für Mädchen hatten im Winter 1904/05 7691 Schülerinnen. Die Fachschulen, auch die niederen und mittleren, sind nicht eingerechnet. Innungs- und Vereinsfachschulen bestanden z. B. 428 mit 28.043 Schülern. Die ländlichen Fortbildungsschulen (1903 : 1664 Anstalten mit 23.026 Schülern, sind nur in wenigen Provinzen (Hannover) Hessen-Nassau, Rheinland) befriedigend entwickelt.

Der staatliche Kostenaufwand für das Volksschulwesen, ohne Schulaufsicht, Lehrerbildung, Nebenanstalten etc.. betrug im Jahre 1906 rund 84,800.000 M., für das gesamte Volksschulwesen 101,108.000 M. Vom Staate, von Gemeinden und Dritten zusammen wurden 1901 aufgewendet: an persönlichen Kosten (Lehrergehalte u. a.): 186,873,192 M., an sachlichen Kosten (ohne Bauten): 40,748.405 M., zusammen 227,621.597 M. Für Schulbauten wurden außerdem 1900 42,295.821 M. aufgewendet. In diese Kosten teilen sich der Staat, die Gemeinden und Dritte, die auf Grund besonderer Rechtstitel verpflichtet sind. Die Verpflichtung des Staates erstreckt sich unmittelbar auf die Beiträge zum Lehrergehalt, zu den Lehrerpensionen und auf die Zuschüsse zu den Lehrerwitwen- und -Waisenkassen und auf andere Beiträge zu den laufenden Schulunterhaltungskosten.

Es wirkten 1901 an den öffentlichen niederen Schulen 90.208 vollbeschäftigte Lehrkräfte, darunter 76.342 Lehrer (26.881 in der Städten, 49.461 auf dem Lande) und

13.866 (9096 in den Städten, 4770 auf dem Lande) Lehrerinnen.

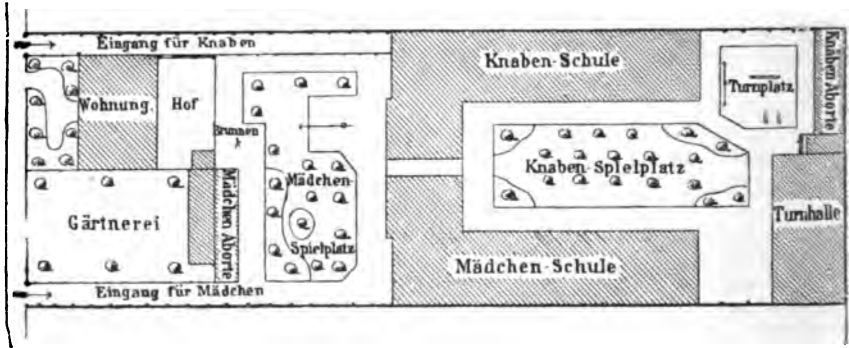
Die Gehaltsbezüge sind durch das Gesetz vom 3. März 1897, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen, geregelt. Das Diensteinkommen besteht aus einem Grundgehalt (Minimum für Lehrer 900 M., für Lehrerinnen 700 M.). Hiezu kommen die Alterszulagen sowie freie Dienstwohnung oder entsprechende Entschädigung. Die Alterszulagen betragen für Lehrer jährlich 100 M. und für Lehrerinnen 80 M., steigend von drei zu drei Jahren um je 100 M., respektive 80 M. bis zum Höchstbetrage von 900 M., respektive 720 M. Durch einen Geheimerlaß vom 4. Mai 1906 werden die Regierungen angewiesen, die Gehaltsbezüge in Stadt und Land möglichst gleichmäßig zu gestalten, also oben zu „bremsen“, für die Mindeststellen aber ein Grundgehalt von 1000 M., für erste und alleinstehende Lehrer 1100 M., für Lehrerinnen 800 M. und für Lehrer 120 M. Alterszulage, für Lehrerinnen 100 M. anzustreben. Rechtsmittel, Gehaltserhöhungen über die gesetzlichen Mindestsätze hinaus zu erzwingen, hat die Regierung laut Gesetz vom 27. Mai 1887 nicht.

Nach der Schulstatistik vom 27. Juni 1901 waren die Einkommenverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen im Jahre 1901, wie aus der auf S. 339 stehenden Tabelle ersichtlich wird.

Pensionsberechtigung tritt bei den angestellten Lehrpersonen nach Ablauf des 10. Dienstjahres ein; sie beträgt zuerst $^{1}/_{4}$ ($^{15}/_{60}$) des Diensteinkommens und steigt jährlich um je $^{1}/_{60}$ bis zum Höchstbetrage von $^{3}/_{4}$ ($^{45}/_{60}$) des Gehaltes. Ebenso sind durch Gesetze die Pensionen für Lehrerwitwen und -Waisen geregelt.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen zurzeit (1905) 155 staatliche Seminare mit dreijährigem Kursus, an denen 1905 1042 Direktoren, Ober- und ordentliche Lehrer und Hilfslehrer und 82 Lehrerinnen, zusammen 1124 Lehrkräfte tätig waren. Die Schülerzahl betrug 1905 12.943 (11.575 männliche, 1368 weibliche). Die Anstalten sind teils Internate, teils Externate.

Von den Seminaren waren 17 staatliche Lehrerinnenseminare mit 1368 Seminaristinnen. Ein großer Teil der Lehrerinnen wird jedoch in privaten Anstalten vorbereitet. Für die Zulassungsprüfung als Lehrerin sind besonders die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 maßgebend.



Lageplan einer Doppelschule in Schöneberg bei Berlin.

Als Vorbereitungsstufe für die Lehrerseminarien dienen die Präparandenanstalten, deren es 1905 68 staatliche und 140 städtische, private und Seminarpräparandenanstalten mit zusammen 16.603 Schülern gab.

Die Lehrgegenstände der Präparandien sind Religion, deutsche Sprache, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Schreiben, Turnen, Musik, Zeichnen, fremde Sprachen (Französisch oder Englisch). Lehrgegenstände der Seminarien: Pädagogik, Religion, Deutsch, Geschichte, Mathematik, Naturkunde, Erdkunde, Zeichnen, Schreiben, Turnen, Musik (Klavier, Orgelspiel, Harmonielehre, Violinspiel, Gesang). Hiezu kommt noch eine fremde Sprache (Französisch oder Englisch. Wo

a) in den Städten	Grundgehalt	Durchschnittliche Alterszulage	Wert der freien Dienstwohnung	Wohnungsgeldzuschuß bei Lehrern ohne Dienstwohnung	Das gesamte Durchschnittseinkommen betrug nach 4 bis 7 Dienstjahren	nach 16 bis 19 Dienstjahren	nach 31 Dienstjahren
	Mark						
1. Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt	1813	185	511	463	2298	3038	3963
2. Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt	1760	144	256	278	2023	2599	3319
3. Sonstige Inhaber vereinigter Kirchen- und Schulstellen	1423	143	209	236	1644	2216	2931
4. Übrige Lehrer	1232	183	248	387	1610	2342	3257
5. Lehrerinnen	1045	119	215	290	1330	1806	2401
6. Festangestellte technische Lehrer	1589	173	—	456	2045	2737	3602
7. Festangestellte technische Lehrerinnen	817	91	155	251	1068	1432	1887
b) auf dem Lande							
1. Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt	1421	149	258	360	1697	2293	3038
2. Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt	1629	129	193	256	1824	2340	2985
3. Sonstige Inhaber vereinigter Kirchen- und Schulstellen	1266	119	140	188	1707	1883	2478
4. Übrige Lehrer	1078	126	135	226	1230	1734	2364
5. Lehrerinnen	1045	122	128	179	1196	1654	2294
6. Festangestellte technische Lehrer	—	—	—	—	—	—	—
7. Festangestellte technische Lehrerinnen	817	95	160	228	1043	1423	1898

bisher Unterricht im Latein erteilt wurde, ist er beizubehalten) und landwirtschaftlicher Unterricht.

An jedem Seminar ist eine Übungsschule für die praktischen Übungen der Seminaristen eingerichtet.

Die erste (Lehrer-)Prüfung erfolgt nach Absolvierung der Oberstufe. Die bestandene Abgangsprüfung berechtigt zur einstweiligen Anstellung als Lehrer. Nach zwei bis fünf Jahren wird eine zweite Prüfung gefordert, die wesentlich methodisch und praktisch ist und deren Bestehen die definitive Anstellung sichert. Wer Lehrer an Mittel- und höheren Töchterschulen werden will, hat sich der Mittelschullehrerprüfung zu unterziehen. Die Prüfung ist mündlich und schriftlich, theoretisch und praktisch. Zur Anstellung als Seminardirektor, Seminaroberlehrer, Leiter mehrklassiger Volksschulen etc. ist die Rektoratsprüfung erforderlich, die wesentlich methodischen Charakters ist.

Die Mittelschule, d. h. gehobene Volksschule, geht über die Ziele der Volksschule hinaus und hat einen erweiterten Lehrplan, der auch die französische oder englische Sprache als Unterrichtsfach aufweist. Sie will den Schülern eine höhere Bildung geben und besonders die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens, des sogenannten Mittelstandes, berücksichtigen. Wo die lokalen Verhältnisse es erfordern, kann im Lehrplan auch eine Berücksichtigung des Ackerbaues, des Fabrikswesens, des Handels und der Schiffahrt, des Bergbaues etc. stattfinden. Auch betreffs des fremdsprachlichen Unterrichts werden Abände-

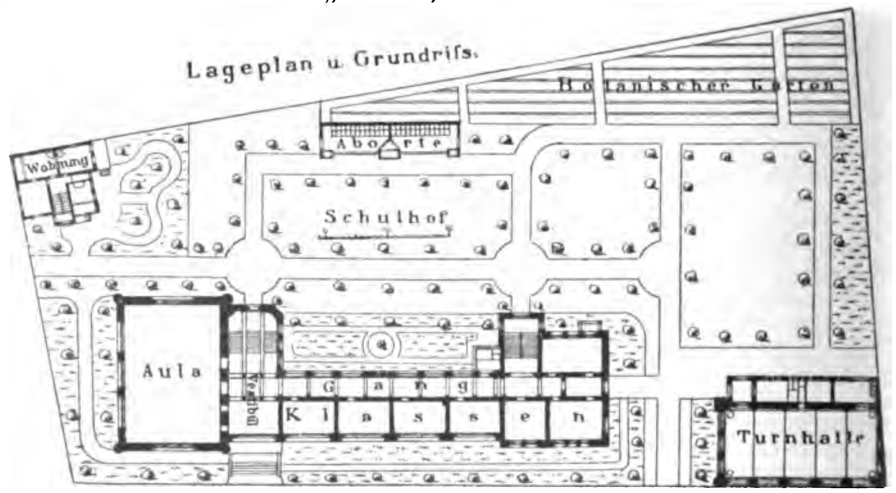


Vorderansicht der Hohenzollernschule (Reformgymnasium) in Schöneberg bei Berlin, Belsigerstraße.

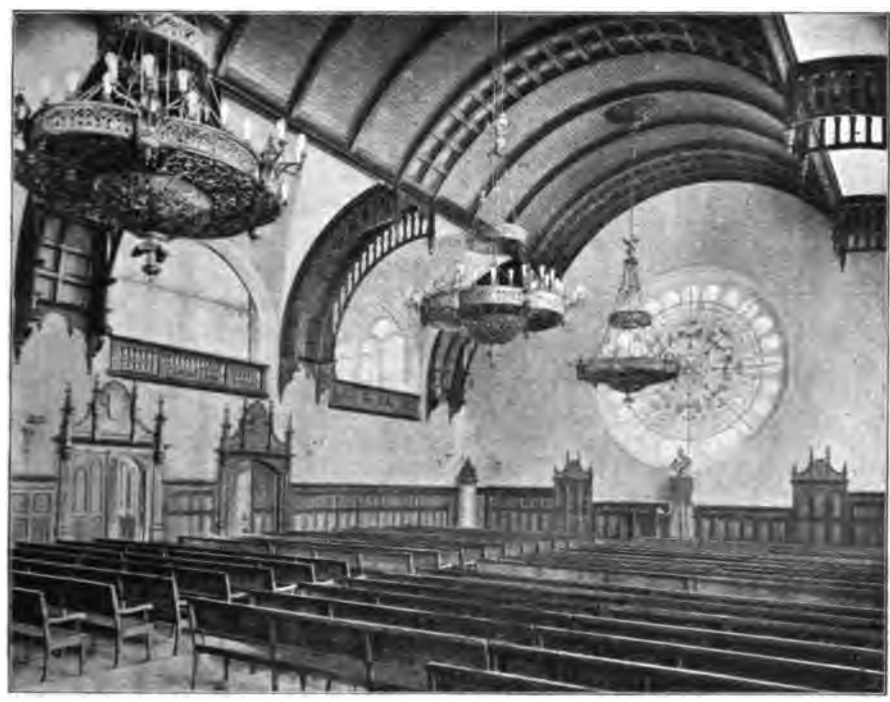
rungen zugelassen (freiwilliger Unterricht in Latein).

Die Lehrgegenstände der Mittelschule (s. d. Art.) sind: Religion, Deutsch (einschließlich Lesen und Schreiben), Rechnen, Raumlehre, Naturbeschreibung, Physik (Chemie), Geographie, Geschichte, Französisch oder Englisch, Zeichnen, Gesang, Turnen.

Es bestanden 1901 914 Mittelschulen



Lageplan und Grundriß der Hohenzollernschule in Schöneberg.



Inneres der Aula der Hohenzollernschule in Schöneberg.



Eintrittshalle der Hohenzollernschule in Schöneberg.

Jahr	Zahl der Anstalten	Zahl der Lehrer: a) Im Hauptamte: Direktoren und wissenschaftl. Lehrer	a) Elementar- und techn. Lehrer	a) Wissenschaftl. Hilfslehrer	a) Cand. prob.	b) Im Nebenamte: Ortsgeistliche	b) Wissenschaftl. Lehrer	b) Elementar- und technische Lehrer	Vorschullehrer	Zahl der Schüler: an den Anstalten	Zahl der Schüler: an Vorschulen	Zahl der Abiturienten
A. Gymnasien.												
S. 96	276	3493	388	421	139	198	39	199	277	80.024	9.206	4404
W. 96/97	276	3501	386	354	136	203	20	210	272	78.011	9.410	83 Ext.
S. 97	279	3555	392	261	112	204	23	208	272	81.541	9.330	4587
W. 97/98	279	3553	393	270	114	204	18	210	272	80.027	9.594	108 Ext.
S. 98	287	3715	425	284	102	210	18	208	288	85.123	10.083	4511
W. 98/99	287	3714	416	282	98	216	24	217	284	83.272	10.289	127 Ext.
S. 99	291	3784	425	277	107	223	22	219	288	87.701	10.441	4610
W. 99/00	291	3792	429	271	110	219	22	221	289	85.939	10.835	100 Ext.
S. 1900	295	3906	443	224	108	222	25	215	300	89.257	10.970	4539
W. 1900/1	295	3920	429	218	108	225	19	217	301	87.474	11.333	107 Ext.
S. 1901	303	4070	457	182	124	234	27	238	312	91.492	11.511	4570
W. 1901/2	303	4070	458	164	124	229	29	260	311	89.353	11.730	116 Ext.
S. 1902	315	4288	481	143	124	265	34	244	316	94.845	11.646	4764
W. 1902/3	315	4304	484	139	146	262	40	260	324	92.465	11.825	128 Ext.
B. Progymnasien.												
S. 96	49	301	53	31	1	41	1	14	17	5431	282	
W. 96/97	49	301	53	24	—	42	2	16	17	5326	305	
S. 97	48	295	55	27	1	41	1	16	16	5360	530	502
W. 97/98	48	301	55	23	2	42	1	18	17	5225	350	2 Ext.
S. 98	52	306	54	28	3	44	1	29	14	5941	366	565
W. 98/99	52	317	56	25	4	46	—	26	15	5929	396	3 Ext.
S. 99	49	289	51	22	3	40	1	25	13	5664	383	508
W. 99/00	50	290	52	25	4	41	1	24	15	5705	438	1 Ext.
S. 1900	59	355	64	27	—	51	2	34	19	7097	447	517
W. 1900/1	59	349	62	25	2	53	—	35	19	6847	468	2 Ext.
S. 1901	52	305	55	17	4	47	1	24	18	6229	397	507
W. 1901/2	52	307	54	14	3	45	2	27	18	6088	420	— Ext.
S. 1902	44	254	45	12	6	30	1	29	15	5211	360	404
W. 1902/3	46	259	50	17	8	36	—	32	15	5219	402	— Ext.
C. Realgymnasien.												
S. 96	83	908	152	106	38	57	22	45	102	24.341	3758	771
W. 96/97	83	910	150	103	29	56	20	48	102	23.719	3847	12 Ext.
S. 97	79	850	143	59	82	52	14	51	100	23.704	3842	758
W. 97/98	79	850	140	58	31	54	16	49	104	23.127	3956	8 Ext.
S. 98	79	827	138	47	23	46	16	41	94	21.609	3641	768
W. 98/99	79	825	136	47	20	46	16	41	94	20.956	3644	14 Ext.
S. 99	75	821	124	42	20	83	16	40	93	20.863	3404	709
W. 99/00	77	842	128	39	17	43	16	51	94	20.682	3483	7 Ext.
S. 1900	76	838	127	35	19	44	17	47	91	23.417	4123	725
W. 1900/1	76	846	127	26	20	43	19	49	95	23 075	3602	10 Ext.
S. 1901	80	901	142	28	22	48	16	57	96	22.693	3643	672
W. 1901/2	80	909	138	26	18	48	14	57	96	22.268	3693	19 Ext.
S. 1902	86	961	148	15	14	51	14	77	99	24.381	3908	678
W. 1902/3	87	965	150	15	27	50	15	80	102	24.012	3979	26 Ext.

Jahr	Zahl der Anstalten	Zahl der Lehrer: a) Im Hauptamte: Direktoren und wissenschaftl. Lehrer	Elementar- und techn. Lehrer	Wissenschaftl. Hilfslehrer	Kand. prob.	b) Im Nebenamte: Ortsgeistliche	Wissenschaftl. Lehrer	Elementar- und technische Lehrer	Vorschullehrer	Zahl der Schüler: An den Anstalten	An Vorschulen	Zahl der Abiturienten
D. Realprogymnasien.												
S. 96	64	290	73	27	—	28	4	26	34	6287	934	
W. 96/97	64	292	69	22	1	28	5	22	35	6061	946	
S. 97	38	199	52	15	—	11	6	21	25	4130	736	315
W. 97/98	38	200	51	16	—	11	5	26	22	3978	750	2 Ext.
S. 98	26	127	29	8	3	8	—	18	18	2625	487	241
W. 98/99	26	125	29	12	—	8	1	18	18	2559	505	— Ext
S. 99	24	108	24	7	2	5	—	12	8	2197	208	196
W. 99/00	23	101	25	6	3	3	4	10	9	1932	210	1 Ext.
S. 1900	21	91	21	3	2	4	4	10	7	2317	167	207
W. 1900/1	21	91	21	3	2	4	4	10	7	2276	179	1 Ext.
S. 1901	20	82	19	5	2	2	—	9	6	1831	281	171
W. 1901/2	20	81	18	8	3	1	1	9	6	1788	285	1 Ext.
S. 1902	19	69	17	1	1	1	—	7	5	1602	273	142
W. 1902/3	19	70	16	1	2	1	—	6	6	1587	283	2 Ext.
E. Oberrealschulen.												
S. 96	26	397	79	65	11	32	8	32	50	11.357	2013	164
W. 96/97	26	403	79	49	13	33	7	35	50	11.157	2096	— Ext.
S. 97	28	447	90	36	22	34	4	33	52	12.697	2098	211
W. 97/98	28	448	90	35	13	34	5	32	58	12.285	2118	3 Ext.
S. 98	30	452	92	33	8	37	4	31	52	12.450	2130	225
W. 98/99	30	456	89	36	12	32	7	37	52	12.071	2135	1 Ext.
S. 99	35	517	97	26	7	42	7	37	60	14.153	2406	313
W. 99/00	35	523	97	26	5	40	6	40	62	13.688	2455	1 Ext.
S. 1900	37	558	109	24	10	39	6	36	66	15.455	2630	316
W. 1900/1	37	563	110	24	11	39	5	41	65	15.719	2649	7 Ext.
S. 1901	40	591	120	22	13	44	5	37	61	16.322	2667	365
W. 1901/2	40	596	121	25	8	45	5	39	66	15.875	2699	2 Ext.
S. 1902	42	638	134	27	8	49	7	49	71	17.650	2859	376
W. 1902/3	42	636	135	24	17	45	9	48	71	17.202	2859	16 Ext.
F. Realschulen.												
S. 96	78	610	187	90	12	42	25	66	94	20.887	3477	
W. 96/97	78	621	188	76	11	42	26	69	95	20.665	3517	
S. 97	106	765	203	54	6	63	23	73	112	24.104	3861	1651
W. 97/98	106	763	206	54	7	67	21	87	109	23.837	3913	6 Ext.
S. 98	123	824	239	57	11	68	16	99	111	27.839	4176	1961
W. 98/99	123	842	242	59	14	72	16	93	113	27.232	4227	16 Ext.
S. 99	131	886	260	53	9	78	22	90	124	29.331	4597	2163
W. 99/00	132	895	263	52	7	76	21	92	130	28.684	4834	14 Ext.
S. 1900	138	920	262	44	12	73	22	113	130	30.149	4967	2240
W. 1900/1	139	955	266	34	14	79	25	119	139	29.975	5311	12 Ext.
S. 1901	141	986	282	36	15	80	17	118	147	32.387	5782	2390
W. 1901/2	141	998	297	32	16	78	21	112	144	31.798	5865	5 Ext.
S. 1902	144	1023	305	24	13	77	19	117	163	34.420	6513	2511
W. 1902/3	144	1036	314	27	16	71	18	110	161	33.992	6416	6 Ext.

mit 5250 Unterrichtsklassen, 5420 Lehrkräften und 160.052 Schulkindern.

Von den Mittelschulen waren 395 Anstalten für Knaben mit 2186 Unterrichtsklassen, 67.011 Schulkindern; 240 Anstalten für Mädchen mit 1680 Unterrichtsklassen, 55.967 Schulkindern; 279 Anstalten für Knaben und Mädchen zusammen (gemischte Mittelschulen) mit 1384 Unterrichtsklassen, 37.074 Schulkindern.

Höhere Mädchenschulen wurden im Jahre 1901 862 gezählt, und zwar: 213 öffentliche höhere Mädchenschulen mit 1074 vollbeschäftigten Lehrern, 1264 vollbeschäftigten Lehrerinnen und 53.480 Schülerinnen und 649 private höhere Mädchenschulen mit 216 vollbeschäftigten Lehrern, 3972 vollbeschäftigten Lehrerinnen und 73.440 Schülerinnen.

Höhere Schulen. Höhere Schulen heißen in Preußen diejenigen Lehranstalten, die eine solche allgemeine Bildung gewähren, daß dem Schüler seitens des Staates das Recht auf den Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst gewährt werden kann und deren Direktoren vom Könige oder Minister im Amte bestätigt werden.

Man unterscheidet gymnasiale und realistische Schulen.

a) Gymnasialschulen: 1. Gymnasien mit neunjähriger Lehrdauer, 2. Progymnasien mit sechsjähriger Lehrdauer;

b) Realistische Schulen: 1. Realgymnasien mit neunjähriger Lehrdauer (mit Latein), 2. Realprogymnasien mit sechsjähriger Lehrdauer (mit Latein), 3. Oberrealschulen mit neunjähriger Lehrdauer (ohne Latein), 4. Realschulen (auch höhere Bürgerschulen genannt) mit sechsjähriger Lehrdauer (ohne Latein).

Auch sind oft zwei Schularten (mit und ohne Latein) unter einer Leitung vereinigt.

Vorstehende, dem Statistischen Jahrbuch der höheren Schulen etc. Deutschlands etc. und den Statistischen Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen im Königreiche Preußen entnommene Übersicht gibt ein Bild der Entwicklung der preußischen höheren Lehranstalten vom 1. April 1896, W. S. 1902/03.

Nach dieser Statistik ist die Zahl der Gymnasien und der Realgymnasien noch immer im langsamen Zunehmen begriffen, ebenso ihre Schülerzahl. Die Zahl der Progymnasien und vor allem der Realprogymnasien geht ebenso stetig zurück. Auch die Zahl der Oberrealschulen ist in langsamer, aber stetiger Zunahme begriffen, ebenso ihre Schülerzahl; die Zahl der Realschulen hat sich beinahe verdoppelt, ihre Schülerzahl stieg von 20.000 auf etwa 34.000.

Der Etat für die höheren Schulen betrug für 1906 59,519.279 M.

Lehrplan. Die Lehrpläne von 1891 hatten zwei wichtige Neuerungen geschaffen, indem sie den Lehrplänen und Lehraufgaben mehr oder weniger ausführliche „Methodische Bemerkungen" beigaben und für Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde sowie Zeichnen die gleichen Lehrziele, Lehraufgaben und methodischen Bemerkungen für alle drei Kategorien höherer Schulen festsetzten und erließen.

Die Lehrpläne von 1901 gestalten sich für die einzelnen Schulkategorien folgendermaßen:

A. Lehrplan der Gymnasien:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch u. Geschichtserzählungen	3 } 4 1 }	2 } 3 1 }	3	2	2	3	3	3	3	26
Latein	8	8	8	8	8	7	7	7	7	68
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	4	2	2	3	3	3	3	20
Geschichte	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erdkunde	2	2	2	1	1	1	—	—	—	9
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Zusammen	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259

Dazu kommen: als verbindlich je 3 Stunden Turnen durch alle Klassen und je 2 Stunden Singen für VI und V; die für das Singen beanlagten Schüler von IV an aufwärts sind zur Teilnahme am Chorsingen verpflichtet;

als wahlfrei von U II ab je 2 Stunden Zeichnen; von O II ab je 2 Stunden Englisch und je 2 Stunden Hebräisch. Für Schüler der IV. und III. mit schlechter Handschrift ist besonderer Schreibunterricht einzurichten.

Eine Abweichung von dem vorstehenden Lehrplane ist dahin zulässig, daß in den drei oberen Klassen (O II, U I, O I) an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solcher Unterricht im Englischen mit je 3 Stunden tritt, das Französische aber wahlfreier Lehrgegenstand mit je 2 Stunden wird. Von dem im U III, O III und U II neben dem Griechischen gestatteten Ersatzunterricht sind regelmäßig je 3 Stunden dem Englischen zuzuweisen; von den übrigen Stunden kommen in der Regel in U III und O III je 2 auf Französisch und je 1 auf Rechnen und Mathematik, dagegen in U II 1 auf Französisch und 2 auf Mathematik und Naturwissenschaften. Dazu kommen als wahlfrei von O III ab je 2 Stunden Linearzeichnen. In bezug auf Turnen und Singen vgl. Gymnasium, ebenso in bezug auf den Schreibunterricht für Schüler der IV und U III.

B. Lehrplan der Realgymnasien:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch u. Geschichtserzählungen	3 1 } 4	2 1 } 3	3	3	3	3	3	3	3	28
Lateinisch	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49
Französisch	—	—	5	4	4	4	4	4	4	29
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geschichte	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erdkunde	2	2	2	2	2	1	—	—	—	11
Rechnen u. Mathematik . . .	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	4	5	5	5	29
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

C. Lehrplan der Oberrealschulen:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch u. Geschichtserzählungen	4 1 } 5	3 1 } 4	4	3	3	3	4	4	4	34
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25
Geschichte	—	—	3	2	2	2	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14
Rechnen und Mathematik . .	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4	6	6	6	6	36
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

D. 1. Andere Form eines Lehrplanes für Realschulen:

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
Religion	3	2	2	2	2	2	13
Deutsch u. Geschichtserzählungen	5 / 1 } 6	4 / 1 } 5	5	5	4	4	29
Französisch	6	6	6	5	4	4	31
Englisch	—	—	—	5	4	4	13
Geschichte	—	—	3	2	2	2	9
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Rechnen und Mathematik	4	4	5	5	5	5	28
Naturwissenschaften	2	2	2	2	5	5	18
Schreiben	2	2	2	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	10
Zusammen	25	25	29	30	30	30	169

Lehrplan der Realschulen (Höheren Bürgerschulen).

Für diese Schulen gilt der Lehrplan der Oberrealschulen von VI bis U II einschließlich. Ihre III entspricht der U III, ihre II der O III und ihre I der U II der Oberrealschulen.

Inwieweit es unter Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse angängig ist, diesen Lehrplan dahin zu ändern, daß von VI bis II einschließlich eine Verstärkung des Deutschen und dementsprechend eine Verminderung des Rechnens und der Mathematik oder des Französischen auf den bezüglichen Stufen eintrete, bleibt der Entscheidung der Aufsichtsbehörde überlassen. Die Wochenstundenzahl für die einzelnen Klassen darf dadurch nicht erhöht werden. Eine der möglichen Formen eines solchen Lehrplanes zeigt D 1.

Dazu kommen als wahlfrei von III ab je 2 Stunden Linearzeichnen. In bezug auf Turnen und Singen vgl. Gymnasium, ebenso in bezug auf Schreibunterricht für Schüler der III.

Der bis auf weiteres zugelassene gymnasiale Unterbau bis U II einschließlich mit nicht allgemein verbindlichem Griechisch und dessen Ersatz durch Englisch und daran anschließend der Oberbau des Gymnasiums oder der Oberrealschule bedarf eines besonderen Lehrplanes nicht, vielmehr gilt dafür, abgesehen von der bezeichneten Änderung bezüglich des Griechischen und Englischen, der Lehrplan des Gymnasiums oder von O II an neben dem des Gymnasiums der der Oberrealschule. Zur Einführung dieser Form ist die Genehmigung der Aufsichtsbehörde erforderlich.

Die Einrichtung von Schulen nach den besonderen Altonaer und Frankfurter Lehrplänen bedarf der ministeriellen Genehmigung.

An den Lehrerstand wurden zu allen Zeiten große Anforderungen gestellt und die Direktoren leiden unter der Last bureaukratischen Schreibwerkes, das meist ohne tatsächlichen Wert ist. Eine königliche Verfügung vom 28. Juli 1892 verlieh allen Leitern höherer Schulen den Titel Direktor und die 5., bezw. 4. Rangsklasse, den wissenschaftlichen Lehrern die Amtsbezeichnung Oberlehrer und die 5. Rangsklasse; einem Drittel kann der Charakter „Professor“ und der Hälfte der Professoren der Rang der Räte 4. Klasse nach 12jähriger Dienstzeit verliehen werden.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden beträgt für Direktoren 6—16, bei den Professoren und Oberlehrern 22 und 24, bei den technischen und Elementarlehrern 24—28.

Die Besoldung war lange Zeit unzulänglich. Seit 1. April 1897 beziehen Provinzialschulräte 5700—7500 M., Leiter der Vollanstalten in Berlin 6000—7200 M., in den Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern und in Orten 1. Servisklasse 5100—7200, in den übrigen Städten

4800—6900, Leiter der Nichtvollanstalten in den Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern und Orten 1. Servisklasse 4800—6300, in den übrigen Städten 4500—6000, akademisch gebildete Lehrer an den höheren Lehranstalten 2700—5100, definitiv angestellte Zeichenlehrer in Berlin und in den Provinzen technische Lehrer, Elementarlehrer und Vorschullehrer in Berlin 1800—3600, technische Lehrer etc. in den Orten der Servisklasse A. und I. 1500—3400, in den übrigen Orten 1500—3000 M.

B. Die Direktoren der Seminare in Berlin, der Turnlehrerbildungsanstalt, der Elisabethschule in Berlin haben 5400—6600 M. Gehalt, die Direktoren der Taubstummenanstalt in Berlin und der Blindenanstalt in Steglitz 4800—6000, die Seminardirektoren in der Provinz 4000—6000, die Oberlehrer an den Seminaren etc. in Berlin 3600—5400, in der Provinz 3000—4500, ordentliche Lehrer an den Seminaren etc. in Berlin 2400—4200, ordentliche Lehrer an den Seminarien in der Provinz und Vorsteher und 1. Lehrer an den Präparandenanstalten und der Blinden- und der Taubstummenanstalt in Berlin 2100—3800, Lehrerinnen an den Seminaren in Berlin und der Elisabethschule 1500—2400, ebensoviel 2. Lehrer an den Präparandenanstalten, Lehrerinnen an den Seminaren der Provinz 1200—2200, Hilfslehrer an den Seminaren in der Provinz 1200—1800 M.

Außerdem haben die Direktoren der Anstalten unter A entweder Dienstwohnung oder Mietentschädigung in den Städten der Servisklasse

A	I	II	III	IV	V
1500	1000	900	800	700	650 M

Die Direktoren der Anstalten unter B, die Oberlehrer der Anstalten unter A und B erhalten Wohnungsgeld nach Servisklasse III, alle übrigen nach Klasse IV, also

	A (Berlin)	I	II	III	IV	V.
Klasse III	900	660	540	480	420	360 M.
„ IV	540	432	360	300	216	180 M.

Dazu kommen für die akademisch gebildeten Lehrer an höheren Lehranstalten feste Zulagen seit 1. April 1899 in der Weise, daß nach 9, 12, 15 Dienstjahren je 300 M. gezahlt werden. Ein Rechtsanspruch auf diese Dienstalterszulagen besteht nicht.

Die Pensionsverhältnisse sind derart, daß der Mindestbetrag von 25% nach vollendetem 10. Dienstjahre beginnt, nach vollendetem 25. auf 50% und mit dem 40. auf 75%, den Höchstbetrag, steigt. Jährliche Beiträge werden nicht mehr geleistet.

Das Schulgeld ist durch Verfügung vom 14. Februar und 22. März 1892, vom 1. April 1892 an für alle staatlichen und unter staatlicher Verwaltung stehenden Anstalten in folgender Höhe festgesetzt: *a*) Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen 120 M., *b*) Progymnasien und Realprogymnasien 100 M. *c*) Realschulen 80 M. und für Schüler, die lateinischen Nebenunterricht erhalten, 120 M.

Für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer wurde zuerst 1804 ein „akademisches Triennium" gefordert, das erste Prüfungsreglement kam 1810 zu stande (schriftliche und mündliche Prüfung, Probelektionen). Seit 1817 wurde die Abhaltung der Prüfungen für das höhere Lehramt den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen übertragen, deren es jetzt zehn gibt, da Ost- und Westpreußen, Schlesien und Posen nur je eine besitzen. Sie bestehen überwiegend aus Universitätslehrern und aus einzelnen praktischen Schulmännern; den Vorsitz führt meist ein Provinzialschulrat. Maßgebend ist die jetzt erlassene Ordnung der Prüfung für das Lehramt an den höheren Schulen, die ebenfalls eine Folge der Dezemberkonferenz von 1890 ist.

Die praktische Vorbereitung zum Lehramt beschränkte sich bis zum Jahre 1890 auf das sogenannte Probejahr nach bestandener Staatsprüfung, das 1826 eingeführt worden war, aber, zum Teil infolge häufigen Lehrermangels, seine Bestimmung unzureichend erfüllte. Daneben gab es eine Anzahl pädagogischer Seminarien (das älteste in Berlin 1788) mit sehr verschiedener Einrichtung, die zum Teil das pädagogische Element mehr oder weniger dem fachwissenschaftlichen opferten. Am 15. März 1890 wurde eine neue „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen" erlassen, die nach dem Muster der in Gießen und Halle bestehenden Seminare sogenannte

Gymnasialseminare schuf, d. h. Seminare, die mit höheren Schulen verbunden sind (im Jahre 1900 waren es mit den elf älteren 43). Dem Seminarjahre folgt ein Probejahr; beide sind für alle Kandidaten des höheren Lehramtes verbindlich. Die Seminare sollen theoretische und praktische Ausbildung gewähren.

Für Ausbildung der Zeichenlehrer besteht außer den Kunstakademien zu Berlin, Königsberg, Kassel, Hanau und Düsseldorf seit 1887 eine Kunstschule in Berlin und eine besondere Prüfungsordnung vom 23. April 1885. Ausbildung und Prüfung von Turnlehrern erfolgen in der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin.

Für wissenschaftliche Fortbildung der angestellten Lehrer gibt es amtliche und freiwillige Ferienkurse an verschiedenen Universitäten, archäologische Reisen nach Italien und Griechenland, Reisestipendien aus der Fürst Bismarckstiftung und ähnliche Veranstaltungen.

Berechtigungen. 1. Universitätsstudien. Mit Ausnahme der Theologie werden die Abiturienten der drei höheren Schulgattungen im Prinzip zu allen Fakultäten zugelassen. Aber für das Studium der Medizin müssen die Oberrealschulabiturienten noch den Besitz der lateinischen Kenntnisse des Realgymnasiums nachweisen, für das Studium der Rechte müssen die Realgymnasialabiturienten griechische Kurse, die der Oberrealschule griechische und lateinische Kurse mitmachen und sich in ihrer Studienzeit und in der Prüfung über den Besitz der erforderlichen Kenntnisse ausweisen. Zur philosophischen Fakultät haben alle Abiturienten neunklassiger Schulen Zutritt; für den Erwerb der nötigen Kenntnisse z. B. für das Studium der klassischen Philologie, der Geschichte etc. haben sie selbst zu sorgen.

2. Technische Hochschulen. Zu ihnen haben die Abiturienten aller neunklassigen Lehranstalten Zutritt.

3. Zu den Prüfungen und zur Anstellung im Hochbau-, Bau-, Schiffsbau-, Ingenieur- und Maschinenwesen, im Berg- und Forstfach sowie für die höheren Postverwaltungsstellen sind die Abiturienten aller drei Klassen höherer Lehranstalten zugelassen.

Die Reifezeugnisse der sechsklassigen Schulen (Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen) erschließen den Zutritt zu allen Zweigen des Subalterndienstes, zum Studium der Landwirtschaft auf den landwirtschaftlichen Hochschulen, zum Besuche der Kunstakademie in Berlin und zur Prüfung der Zeichenlehrer an höheren Schulen, zum Besuche der akademischen Hochschule für Musik in Berlin, ferner den Eintritt in die 2. Klasse einer mittleren gewerblichen Fachschule, den Zutritt zu dem Besuche der höheren Abteilung der Gärtner-Lehranstalt zu Potsdam (nach Nachweis eines Lateinkurses bis IV), zur Apothekerprüfung (nach Nachweis der Reife im Latein für O II eines Realgymnasiums), zum Supernumerariate der Verwaltung der indirekten Steuern, wenn noch das Reifezeugnis einer anerkannten zweijährigen mittleren Fachschule erworben ist, endlich zur Prüfung als Landmesser und Markscheider, wenn noch der einjährige erfolgreiche Besuch einer anerkannten mittleren Fachschule nachgewiesen wird.

Das Zeugnis über einjährigen erfolgreichen Besuch der Prima einer Vollanstalt berechtigt zum Eintritt als Zivilsupernumerar bei der Verwaltung der indirekten Steuern und zu den höheren Stellen des Telegraphendienstes unter besonderen Bedingungen.

Das Zeugnis über die Reife für Prima einer Vollanstalt (bei den Oberrealschulen erst nach einer Ergänzungsprüfung im Latein) berechtigt zum Studium der Tierheilkunde, zur Approbation als Zahnarzt, zum Bureaudienste bei der Berg-, Hütten- und Salineverwaltung, zur Markscheiderprüfung, zur Meldung behufs Ausbildung als Telegrapheninspektor bei den königl. Eisenbahnen, zu der Meldung zur Landmesserprüfung, zum Eintritt in den Dienst bei der Reichsbank.

Das Zeugnis der Reife für U II einer Vollanstalt berechtigt zum Besuche der Lehranstalt des Kunstgewerbemuseums in Berlin, zum Besuch der Gärtneranstalt in Potsdam, zur Anstellung als Postgehilfe und zur Prüfung als Postassistent, zur Zulassung auf die Hauptkadettenanstalt zu Lichterfelde (für Oberrealschulen muß die Reife im Latein für U II im letzgenannten Falle nachgewiesen werden).

Das Zeugnis der Reife für III einer Vollanstalt berechtigt zur Aufnahme in eine Landwirtschaftsschule.

Im Militärdienste befreit das Reifezeugnis eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule von dem Fähnrichexamen, von der Eintrittsprüfung als Seekadett, falls das Prädikat in der Mathematik „gut" ist, und befähigt zum Eintritt in das reitende Feldjägerkorps, sofern das Zeugnis eine unbedingt genügende Zensur in der Mathematik aufweist.

Das Zeugnis über einjährigen erfolgreichen Besuch der Prima einer Vollanstalt berechtigt zur Meldung als Zivilapplikant für das Sekretariat des Marineintendanturdienstes und zur Zulassung zum Werft-Verwaltungssekretariatsdienste.

Das Zeugnis für die Prima eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule (Ersatz des mangelnden Lateins durch Mehrleistungen in anderen vorgeschriebenen Prüfungsfächern, Kab.-Order vom 20. Februar 1902) berechtigt zur Fähnrichprüfung, zur Meldung zur Seekadetteneintrittsprüfung in Kiel (wenn das 18. Lebensjahr nicht überschritten ist, zur Zulassung zum Sekretariat des Militärintendanturdienstes, zur Zulassung auf die kgl. Militär-Roßarztschule zu Berlin, zur Zulassung als Zivilaspirant für den Militärmagazinsdienst.

Das Zeugnis für O II einer Vollanstalt berechtigt zum Eintritt in die Kaiserl. Marine ohne Aufnahmsprüfung (wenn der 17. Geburtstag noch nicht erfolgt ist), zum Eintritte in den Militärdienst als Einjährig-Freiwilliger; zur Meldung behufs Ausbildung als Zahlmeister bei der Armee, Militäranwärter zur Meldung um Ausbildung im Werftbetriebssekretariatsdienste.

Das Zeugnis für II einer Vollanstalt berechtigt zur Zulassung auf die Hauptkadettenanstalt zu Lichterfelde, Mannschaften des Dienststandes der Reichsflotte zur Zulassung zur Zahlmeisterlaufbahn bei der Marine.

Für 1901/02 betrug der Etat für die preußischen höheren Schulen 29,795.179 M., darunter 23,822.350 M. für Besoldungen, 1,190.940 M. für Remunerationen für den Unterricht und 4,791.888 M. für sachliche Ausgaben.

Universitäten. In Preußen sind neun Universitäten mit allen Fakultäten, und zwar in Berlin (gegründet 1809), Bonn (gegr. 1818), Breslau (gegr. 1811), Göttingen (gegr. 1737), Greifswald (gegr. 1456), Halle (gegr. 1697), Kiel (gegr. 1665), Königsberg (gegr. 1544), Marburg (gegr. 1527); ferner in Münster (gegr. 1818), mit theologischer und philosophischer Fakultät, seit 4. August 1902 auch mit rechts- und staatswissenschaftlicher Fakultät. — Hochschulen sind in Braunsberg (Lyceum Hosianum), gegr. 1818 mit katholisch theologischer und philosophischer Fakultät, Posen (königl. Akademie), eröffnet im November 1903.

An diesen Lehranstalten wirkten insgesamt 1901/02 608 ordentliche, 28 Honorar-, 392 außerordentliche Professoren und 460 Privatdozenten.

Studierende waren 15.436 inskribiert. Hiezu kommt noch die Zahl (473) der Zöglinge der fünf bischöflichen Klerikalseminare (Fulda, Paderborn, Pelplin, Posen, Trier) und 256 Studierende der Kaiser Wilhelm-Akademie für das militärärztliche Bildungswesen zu Berlin.

Für spezielle Berufszweige gibt es: Technische Hochschulen in Berlin-Charlottenburg, Aachen, Hannover; Tierärztliche Hochschulen in Berlin und Hannover; Handelshochschulen in Aachen (a. d. techn. Hochschule), Frankfurt a. M. (Akademie für Sozial- und Handelswissenschaft), Köln (Städt. Handelshochschule); Landwirtschaftliche Hochschulen in Berlin, Bonn-Poppelsdorf (Landw. Akademie). Außerdem wird landwirtschaftlicher Unterricht an den Universitäten in Breslau, Göttingen, Halle, Kiel, Königsberg und Münster erteilt. Forstakademien in Eberswalde, Hann. Münden; Bergakademien in Berlin, Clausthal; Kunstakademien in Berlin, Düsseldorf, Kassel, Königsberg; Akademische Hochschule für Musik in Berlin; Seminar für orientalische Sprachen an der Universität in Berlin.

Es gibt ferner eine große Anzahl von Landwirtschaftsschulen mit Berechtigung zum Einjährigen-Freiwilligen Militärdienst, Fachschulen für Garten- und Obstbau, Baugewerksschulen, gewerbliche Zeichenschulen, Navigationsschulen u. a.

An pädagogischen Sonderanstalten seien genannt: 56 Taubstummenanstalten, 34 Blindenanstalten, 413 Waisenanstalten, 270 Rettungshäuser für die verwahrloste Jugend, 53 Erziehungsanstalten für Schwachsinnige, Idioten u. a.

Kleinkinderschulen und Kindergärten sind fast in allen Städten eingerichtet und auch auf dem Lande in großer Anzahl vorhanden.

Literatur: 1. *Volksschulwesen.* Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei preußischen Regulative. Herausgegeben von F. Stiehl. Berlin 1855. — Bartholomäus W., Das „Allgemeine Landrecht" und die preußische Volksschule. Bielefeld 1895. — Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und Lehrerinnenprüfungen in Preußen vom 31. Mai 1894. Nebst Erläuterungen. Berlin 1903. — Butz A., Falks Verdienste um die preußische Volksschule und ihren Lehrerstand. Gedenkrede. Neuwied 1902. — Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Berlin 1891. — Cousin, Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse. Paris 1832. — Deutsche Übersetzung dieses Berichtes von Krüger. Altona 1833. — Dörpfeld F. W., Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. Barmen 1892. — Friedenthal E., Preuß. Volksschulrecht unter besonderer Berücksichtigung des schlesischen Provinzialrechtes. Breslau 1903. — Giebe, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen in Preußen. 5. Aufl. bearbeitet von Hildebrandt. Düsseldorf 1898. — Gieseler Th., Über die gesetzliche Regelung der Volksschule in Preußen nach der Verfassung. Berlin 1860. — v. Gneist R., Die staatsrechtl. Fragen des preußischen Volksschulgesetzes. Berlin 1892. — Die gesetzmäß. Volksschule in Preußen. Verord. Archiv, II. Berlin 1893. — Harnisch W, Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens. Leipzig 1844. — Meyer-Wimmer J., Das Dotations-, Pensions- und Reliktengesetz für die preuß. Volksschule. Langensalza 1901. — Hildebrandt, Verordn., betreff. das Volksschulwesen, die Mittel- und höhere Mädchenschule, sowie die Fortbildungsschulen in Preußen 1890—1900. Düsseldorf 1901. — Petersen Wilh., Amt und Stellung der Volksschullehrer. Berlin 1903. — Petersilie, Das öffentliche Volksschulwesen Preußens. Pr. Jahrb. Bd. 74. Berlin 1893. — Petersilie, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche. 2 Bde. Leipzig 1897. — Reishauer H., Der Militärdienst der Volksschullehrer. Leipzig 1901. — Schneider K. u. v. Bremen E., Das Volksschulwesen im preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung. 3 Bde. Berlin 1885—1887. — Schneider F., Die wichtigsten Gesetze und Verordnungen, die Volksschulen in Preußen betreffend. Danzig 1901.

2. *Seminarien und Präparandenanstalten.* Groffy, Bestimmungen vom 1. Juli 1901, betreffend Präparanden- und Seminarwesen, sowie die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an den Mittelschulen und der Rektoren. Neuwied 1902. — Vogt Th., Die neue preußische Seminarreform unter pädagogischer Beleuchtung (Aus Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd.). Dresden 1902. — Werder Fr. v., Lehrplan für Präparandenanstalten und Lehrerseminare. Auf Grund der Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Leipzig 1902.

3. *Fortbildungsschulen.* Beumer W., Die Entwicklung der Fortbildungsschule und der gewerblichen Fachschulen in Preußen. Bonn 1895. — Glatzel, Die Entwicklung des Berliner Fortbildungsschulwesens und des obligatorischen Fortbildungsunterrichts. Berlin 1903. — Kießler Fr., Die gewerbliche Fortbildungsschule. Wittenberg 1901. — Lüders K u. Simon O., Denkschrift über die Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen und der gewerblichen Fachschulen in Preußen während der Jahre 1891—1895. Berlin 1896. — Pache, Die deutsche Fortbildungsschule. Zentralorgan f. d. nationale Fortbildungsschulwesen. Wittenberg (erscheint seit 1892 in Monatsheften). — Richter F., Das gewerbl. Bildungswesen in Preußen. Berlin 1891. — Schell W., Das gewerbliche und ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen. Düsseldorf 1889. — Verhandlungen d. ständ. Kommission für das techn. Unterrichtswesen zu Berlin am 13. u. 14. Jän. 1896. Berlin 1897. — Werther W., Verordnungen, betreffend das Fortbildungsschulwesen in Preußen. Leipzig 1890.

4. *Höhere Mädchenschulen.* Wychgram, Handb. des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897. — Wychgram, Mädchenerziehung und Frauenbildung. Hamburg 1899. — Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen und Prüfungsordnungen der Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Zeitschrift „Frauenbildung". Herausgeg. von Prof. Dr. Wychgram. Leipzig 1902 ff. — Die Mittelschule und höhere

Mädchenschule. Pädagogische Zeitschrift. Herausgeg. v. preuß. Verein d. Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. 17. erweiterter Jahrgang, 24 Hefte. Halle 1903.

5. *Mittelschulen.* Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Ein Wegweiser für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. I. H. 4, II. H. 4 und 6, Breslau 1903. — Reinecke H., Die Bestimmungen des königlichen preußischen Minister., betreffend die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer. Nach amtlichen Quellen zusammengestellt. 7. Ausg., weitergeführt bis zum 1. Oktober 1902. Leipzig 1903. — Wagner Ph., Das Verhältnis der Realschulen und Mittelschulen in Preußen. Leipzig 1901.

6. *Höhere Lehranstalten.* Baumeister A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1897. — Baumeister A., Die Organisation des höheren Unterrichts in Preußen. München 1897. — Beier Ad., Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle 1902. — Beier Ad., Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Zusammenstellung der hierauf bezüglichen Gesetze etc. Halle 1903. — Bestimmungen über die Prüfungen und Versetzungen der Schüler an den höheren Lehranstalten in Preußen 1901. Berlin 1902. — Blätter für das höhere Schulwesen. Seit 1884. Leipzig. — Dirkmann O., Berechtigungen der neunklassigen höheren Lehranstalten. Köln 1902. — Goßler G. v., Ansprachen und Reden (darin: dieReform des höheren Unterrichtswesens). Berlin 1890. — Kämmel Otto, Der Kampf um das humanistische Gymnasium. Leipzig 1901. — Kratz H., Lehrpläne und Prüfungsordnung für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901. Mit Erläuterungen. Neuwied 1902. — Paulsen F., Die höheren Schulen und die Universitätsstudien im 20. Jahrhundert. Braunschweig 1901. — Paulsen F., Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. 2. Bd., 2. Aufl. Leipzig 1897. — Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. Juli 1890 und 12. September 1898, 3. Aufl. Berlin 1901. — Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902. — Thomaschky P., Zur geschichtlichen Entwicklung des Realschulwesens. Berlin 1894.

7. *Universitäten, technische Hochschulen.* Carpin, Das Examenwesen auf deutschen Universitäten, speziell in der philosophischen Fakultät. Leipzig 1895. — Conrad J., Allgemeine Statistik der deutschen Universitäten. Bd. I., S. 115 bis 168. Berlin 1893. — Eulenburg F., Über die Frequenz der deutschen Universitäten in früherer Zeit. Jahrbuch für Nationale Ökonomie und Statistik, III. Folge, Bd. XIII. Jena 1897. — Haase C., Die Mängel deutscher Universitätseinrichtungen und ihre Besserung, Jena 1887. — Launhard, Die k. technische Hochschule zu Hannover von 1831 bis 1881. Hannover 1881. — Paulsen Fr., Wesen und geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten. Allgemeiner Teil. Berlin 1893. — Reinke, Die preußischen Universitäten im Lichte der Gegenwart. Rede. Kiel 1891. — Schleiermacher F., Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne. Berlin 1808. — Statistik der preußischen Landesuniversitäten mit Einschließung der theologischen und philosophischen Akademie zu Münster und des Lyceum Hosianum zu Braunsberg für die Jahre 1887/88—1894/95. 5 Bde. Berlin 1896. — Sybel H. v., Die deutschen Universitäten. Bonn 1874. — Varrentrapp C., Joh. Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. — Wagner, Entwicklung der Universität Berlin von 1810.—1896. Rektoratsrede (Beilage der Allgemeinen Zeitung, Jahrgang 1896, Nr. 188/189. München). — Zöller Egon, Die Universitäten und technischen Hochschulen. Berlin 1891.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Priesterliche Erziehung und Bildung. Die Erziehung hebt in der Familie an und zieht aus dieser dauernd ihre beste Kraft, aber ihre Ausgestaltung erhält sie erst in einem Gemeinleben, das der Träger der Güter, der Anschauungen und Sitten ist, welche die Erziehenden dem Nachwuchse überliefern und als Normen vorzeichnen. Das Gemeinleben aber ist teils ein nationales, auf Abstammung und Geschichte beruhendes, teils ein soziales, durch die Teilung und Vereinigung der auf Gütererzeugung gerichteten Arbeit der einzelnen bedingtes. Das nationale Gemeinleben erzeugt die Güter des Volkstums: die Sprache, die Volkssitten, die nationalen Anschauungen und Traditionen; das soziale Gemeinleben stellt her, was zu des Lebens Bedarf und Schutz, zu seiner Erfüllung und Ver-

edlung gehört. In ihm nun greift die Gliederung in Stände und Berufsarten Platz, deren organische Zusammengehörigkeit schon vor alters mit der Einheit der Glieder des lebenden Körpers verglichen worden ist; so in der bekannten Fabel von Menenius Agrippa. Auch die Gliederung der Gesellschaft in drei Stände ist alt und weitverbreitet: in den Lehrstand, Wehrstand und Nährstand; sie tritt uns bei den Kastenvölkern des Morgenlandes, in Platos Staat und nachmals in altdeutschen Sprüchen entgegen, z. B.: „Drei Orden hat Gott gerichtet an: Priester, Regenten und Untertan'. Wann recht sich hält ein jeder Stand, so steht es gut um Leut' und Land. Die Priester sollen beten, lehren, die Bauern und Bürger die andern ernähren, die Obrigkeit beschützen soll: So geht es allenthalben wohl!“

Der Lehrstand fällt ursprünglich mit dem Priesterstande zusammen; die Güter, welche dieser vertritt: die Religion, als Glaubensinhalt und als Kultus, hat für die Kulturentwicklung eine grundlegende Bedeutung, indem an sie die Anfänge der Wissenschaft, der Kunst, der Rechtsbildung anknüpfen. Darum gewinnt auch die priesterliche Erziehung und Bildung zuerst ihre Ausprägung. Zugleich bildet sie das beharrende Element in der Entwicklung der Kultur, Bildung und Erziehung. Während die Erziehung des Wehrstands, also der Krieger, des Adels, des Militärs, der Beamten sich nach wechselnden Zeitbedürfnissen bestimmt, die des Nährstandes, also der Bürger, Geschäftsleute, weniger die des Landvolkes mannigfache Umgestaltungen erfährt, hat die priesterliche Erziehung und Bildung an der mit Pietät festgehaltenen Religion ein Schwergewicht, das ihr eine größere Kontinuität gewährt. Das Morgenland zeigt uns Beispiele eines Beharrens durch Jahrtausende; was heute der indische Brahman für seinen Beruf lernt, ist nicht viel verschieden von dem, was sein Vorfahre zur Zeit Alexanders des Großen betrieb; die Priesterschulen der Mohammedaner haben seit ihrer Einrichtung kaum eine Änderung erfahren. Wenn dieses Beharren an Stagnation grenzt, so ist im christlichen Kulturkreise mit der Bewahrung des Alten zugleich ein Fortschritt verbunden; die ältesten Kloster- und Domschulen stehen in kontinuierlichem Zusammenhange mit unseren heutigen Bildungsanstalten des Klerus und die alte Form des Konvikts ist die typische geblieben; aber in den Studien vollzog sich mancher Wandel: den Ausgangpunkt bildeten die Hl. Schrift, die Väter, die alten Klassiker; im Mittelalter aber griff die Scholastik Platz, im 16. Jahrhundert erweiterte sich das klassische Studium.

Der Konservatismus und der ständische Charakter der priesterlichen Bildung gereicht Zeiten, welche von dem Streben nach Neuerungen und nach Angleichung der Stände erfüllt sind, zum Anstoße; so versuchte man im 18. Jahrhundert die Bildungsanstalten des Klerus in dem Geiste der Aufklärung zu reformieren; Klagen über ihre Absperrung vom Zeitgeiste werden auch heute laut. Es ist zuzugeben, daß der Priester, wenn er im Leben seiner Zeit wirken soll, auch das Leben und seine Zeit kennen muß; aber noch schwerer wiegt die Rücksicht, daß die Güter, welche er vertritt und die ihm seine Vorbildung zu eigen geben soll, niemals zum Spielball wechselnder Zeitströmungen gemacht werden dürfen. Was Jakob Grimm in der Widmung seiner deutschen Grammatik von K. v. Savigny von den geistigen Erbgütern sagt: „Was die Vorzeit hervorgebracht hat, darf nicht dem Bedürfnisse oder der Ansicht unserer heutigen Zeit zu willkürlichem Dienste stehen, vielmehr hat diese das ihrige daranzusetzen, daß es treulich durch ihre Hände gehe und der spätesten Nachwelt unverfälscht überkomme“ — gilt von der Theologie und deren Inhalt: der Religion in erster Linie; in der Frömmigkeit, zu der sie führen soll, ist die Pietät eingeschlossen; was die Priesterschaft treu bewahrt, kommt der Gesamtheit zu gute, wenngleich diese es zeitweilig nicht zu würdigen weiß. Aber auch das Festhalten des Ständischen, wie es die priesterliche Erziehung charakterisiert, wirkt als Gegengewicht gegen die Angleichung der Stände und die damit Hand in Hand gehende Uniformierung der Schulen vorteilhaft. Die Meinung, daß sich die Standesunterschiede überlebt haben, ist von der Geschichte nicht bestätigt worden, da diese sich mehr und mehr wieder auszuprägen beginnen, und eine einsichtige Pädagogik muß jene Meinung und die daraufgebaute Doktrin ablehnen. Letztere hat besonders

die Reform der Gymnasien beeinflußt und diese auf die Bahn gebracht, den Charakter der Vorbildung der gelehrten Stände abzulegen und Allerweltsbildungsanstalten zu werden. Sollten Abirrungen der Art noch weiter vorschreiten, so müßten sie einen Damm an den Forderungen finden, welche der Priesterstand an die gelehrte Vorbildung seines Nachwuchses zu stellen hat. Vgl. auch d. Art. dieses Handb. „Theologische Lehranstalten".

Salzburg. *O. Willmann.*

Prinzenerziehung s. d. Art. Adelige Erziehung, Kinski, Locke.

Privatlehrer s. d. Art. Privatstudium und Hilfskräfte bei der Erziehung.

Privatlektüre in den klassischen Sprachen. Der in der Schule absolvierte Lesestoff aus den altklassischen Autoren ist seinem Umfange nach ein sehr kleiner Ausschnitt aus dem Kreise, der die antike Literatur umfaßt. Inhaltlich soll er allerdings das Bedeutendste und Typische der alten Literatur zur Anschauung bringen. Daß jedoch die Unzulänglichkeit des Gebotenen allezeit erkannt wurde, beweist der Umstand, daß zu keiner Zeit das Gymnasium auf die Privatlektüre verzichtete, vielmehr bald in dieser, bald in jener Form die private Tätigkeit der Schüler anregte und beförderte, vielfach sogar als selbstverständlich voraussetzte.

Der philologische Unterricht erfüllt nur dann seinen Endzweck, wenn er die hiefür empfänglichen Schüler in solchem Maße anzuregen, ja zu begeistern vermag, daß sie sich aus eigenem Antriebe zu einer Erweiterung ihrer Lektüre entschließen (vgl. Dettweiler in Baumeisters Handbuch III, S. 211). Die Selbsttätigkeit der Schüler in dieser Richtung zu reizen und zu leiten, erscheint als die schönste Aufgabe des philologischen Lehrers, der dabei den individuellen Neigungen im weitesten Maße Rechnung tragen mag und nur gegen absolut Unpassendes oder der Fassungskraft des Schülers Unzugängliches sein Veto einlegen wird. Die Unterscheidung zwischen obligater und fakultativer Privatlektüre fällt hiemit in sich zusammen; eine obligate Privatlektüre in den klassischen Sprachen ist ein Unding. Den allgemein schwächer begabten Schülern darf man so wenig Privatlektüre zumuten als den einseitig für Mathematik und Naturwissenschaften befähigten, da jede private, über die Pflichtleistung hinausgehende Tätigkeit mit Lust und Liebe betrieben werden muß, wofern sie nicht jeden Wert verlieren soll. Da die Privatlektüre sowohl die formelle Kenntnis der fremden Sprache befördert als auch inhaltlich den Gedankenkreis erweitert, so zeitigt sie die schönsten Früchte. Schon in der Fürstenschule zu Schulpforta übersetzte Joh. Elias Schlegel des Euripides Iphigenia auf Tauris und arbeitete an seinen ersten theatralischen Werken und ebendaselbst entwarf Klopstock den Plan zu seinem „Messias". „Der Exempel mögen zwei sein statt 1000 und 10.000, deren geringsten Teil man kennt und deren größter Teil immer ungeschätzt bleibt" (Herder: „Von Schulübungen" 1781). Klopstocks „Abschiedsrede" (v. 21. Sept. 1745), wohl die merkwürdigste Abiturientenrede, die je auf deutschem Boden gehalten wurde, zeigt eine Kenntnis der Dichtungen Homers, Vergils und John Miltons, die unser höchstes Staunen erregt und doch nur eine Folge umfassender und gründlicher Privatlektüre war. — Allerdings hängt dies zusammen mit der in Pforta seinerzeit bestandenen Einrichtung der „Studientage"; zweimal im Monate entfiel jeglicher Unterricht und die Schüler der höheren Klassen betrieben ihre Privatstudien und ihre Privatlektüre. — Die Unzukömmlichkeiten, zu denen diese gut gemeinte Einrichtung führt, hat F. Ranke in seinen „Rückerinnerungen an Schulpforta" (Halle 1874) S. 107 treffend auseinandergesetzt. — Mit der Übernahme Pfortas in den preußischen Staatsverband schwand allmählich die intensive private Betätigung auf philologischem Gebiete; die neue Zeit erforderte neue Lehrpläne, größere Berücksichtigung der deutschen Literatur und der realen Fächer und vergeblich versuchte Thiersch, sich dem Zeitgeiste zu widersetzen und die Einrichtungen des alten Pforta nach Bayern zu verpflanzen.

In Österreich beschränkte sich seit der Josefinischen Zeit die Privatlektüre auf die am meisten gelesenen lateinischen Schulklassiker. In den Dreißiger- und Vierzigerjahren

des 19. Jahrhunderts wurde eifrig Latein gelesen; im Gymnasiallehrplane traten alle anderen Gegenstände gegenüber Latein in den Hintergrund. Insbesondere für Zwecke der Privatlektüre waren die Klassikerausgaben von Hohler († 15. Nov. 1846) berechnet, die in einem vom 18. Dezember 1825 datierten Schreiben Meinrad Lichtensteiner, Vizedirektor der Gymnasialstudien und Rektor der Wiener Universität, besonders empfiehlt (abgedruckt im 1. Bande der schon ziemlich selten gewordenen Hohlerschen Ausgabe von Vergils Aeneis, Wien, bei Friedr. Volke, 1826). Die Hohlerschen Klassikerausgaben, vielfach auch als Prämien verwendet, bieten in ihren Noten allerdings viel zu viel und ersparen dem Schüler das eigene Nachdenken so ziemlich ganz.

Mit dem Organisationsentwurfe von 1849 trat die Privatlektüre in den Hintergrund. Erst die „Instruktionen" vom Jahre 1884 betonen wiederum ihre Wichtigkeit. In der 2. Auflage 1900, S. 100, sind über eine zweckmäßige Methode des Betriebes der Privatlektüre schätzbare Winke gegeben. Auch hier ist besonders betont, daß die Privatlektüre einen fakultativen Charakter besitze und daß man dem Schüler die freie Wahl des Schriftstellers nicht allzusehr einschränke. Die große Bedeutung, die man an maßgebender Stelle der Privatlektüre beimißt, ersieht man aus dem Ministerialerlasse vom 30. September 1891, der zum Schlusse (Punkt drei) folgendes bestimmt: „Die Privatlektüre hat bei der Maturitätsprüfung insoferne Berücksichtigung zu finden, als jeder Schüler, welcher eine Privatlektüre wenigstens in dem Umfange, der etwa einem Jahrespensum der lateinischen bezw. der griechischen Schullektüre entspricht, nachzuweisen im Stande ist und welcher dadurch seinen Kalkül verbessern zu können meint, zu ersuchen berechtigt sei, daß ihm auch eine Stelle aus seiner Privatlektüre vorgelegt werde." Ausdrücklich ist ferner bemerkt, daß die Privatlektüre um ihres ethischen Wertes willen keinen obligatorischen Charakter annehmen darf, daß jedoch Umfang und Art der Privatlektüre mit Rücksicht auf die Fähigkeit des Schülers vom Lehrer als entsprechend befunden werde und dieser sich von der Gründlichkeit derselben überzeuge. Durch die Privatlektüre soll der Sinn für die große Literatur der Griechen und Römer geweckt und der Eifer gereizt werden, einen weiteren Kreis des Lehrstoffes zu umspannen. Über die Bedeutung des Erlasses und zur Orientierung vergleiche vor allem den Aufsatz J. Huemers im Novemberhefte 1891 der „Zeitschrift für österreichische Gymnasien". Eingehend erörtert wurde der Erlaß im Vereine „Mittelschule" in Wien von Primožic („Österr. Mittelschule" VII, 1893, S. 243 ff.) und von P. Maresch (ebendas. XI, 1897 S. 23 ff.). Besonders lehrreich ist die Diskussion, welche sich an die beiden Referate knüpfte (VII, S. 371 ff. u. XI, S. 166—172). Wenn einerseits betont wurde, daß einige Fachlehrer der Sache mit Mißtrauen gegenüberstehen und die Privatlektüre nicht so fördern, wie sie gefördert werden soll, so sprach man sich anderseits auch dafür aus, daß der Ordinarius die Pflicht habe, darauf zu sehen, daß der Schüler vorerst in allen Obligatleistungen entspreche, bevor er zur Privatlektüre zugelassen werde. Das „Jahrespensum" kann ebensogut ein entsprechendes Quantum eines einzigen Schriftstellers darstellen als durch Summierung aus verschiedenen Autoren aufgebracht werden. — Das Gebiet der zu lesenden Schriftsteller ist nicht auf die Schulautoren beschränkt, doch hat die Wahl „exotischer" Werke im Einvernehmen mit dem Lehrer zu erfolgen, damit bedenkliche Mißgriffe vermieden werden.

Als methodisches Verfahren hinsichtlich der Privatlektüre dürfte sich folgendes empfehlen: Die Schullektüre (auch unvorbereitetes Übersetzen) gibt dem philologischen Lehrer Anlaß, zur Privatlektüre anzuregen. Diese wird sich zumeist auf die Schulklassiker beschränken, und zwar in der Weise, daß entweder die Schriftsteller des vorausgegangenen Jahres oder die desselben zur Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung der Schullektüre herangezogen werden. In den höheren Klassen wird man die freie Wahl je nach dem Interessenkreise der Schüler immer mehr begünstigen, nur inhaltlich Unpassendes oder formell Ungeeignetes ausschließen und auch gegen außerhalb des Schulkanons stehende Autoren nichts einwenden, vielmehr auf sie aufmerksam machen (variatio delectat!) und hiebei besonders die Konzentration des Unterrichts im Auge behalten. So führt

zum Beispiel Sophokles zu Euripides, dessen Iphigenie auf Tauris als Quelle für die Goethesche Iphigenie gewiß zu interessieren vermag. — Von dem Betriebe der Privatlektüre überzeugt sich der Lehrer durch wiederholte Prüfungen innerhalb des Semesters, sobald die Schüler eine größere Partie absolviert haben. Die Prüfung findet wohl am besten außerhalb der Unterrichtsstunden statt, doch steht nichts im Wege, sie unter Umständen auch innerhalb derselben abzuhalten, wenn der Stoff der Privatlektüre allgemeines Interesse erweckt und einem Schulklassiker entnommen ist, der sich in den Händen aller Schüler befindet. Zum Betriebe der Privatlektüre sind dem Schüler alle erreichbaren Hilfsmittel an die Hand zu geben (Schüler- und Lehrerbibliothek); vielleicht ist er — horribile dictu — sogar darüber zu belehren, wie er mit Nutzen eine gute Übersetzung gebrauchen könne. Wir denken hiebei zum Beispiel an die klassischen Übersetzungen, die Wilamowitz von einzelnen griechischen Tragödien geliefert hat (vgl. „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, 6. bis 8. Juni 1900 in Berlin", S. 88) oder an Wielands meisterhafte Übertragung von Ciceros Briefen und Horazens Satiren und Episteln. Auf die schriftliche Präparation kann man nicht leicht verzichten und prüfe sie durch Stichproben. Der materielle Lohn wird dem Schüler dadurch zu teil, daß die Privatlektüre die Fleiß- und Gegenstandsnote des Semestralzeugnisses nur im günstigen Sinne beeinflussen und auch (nach den oben zitierten Ministerialerlasse vom Jahre 1891) die Note im Maturitätszeugnisse wesentlich verbessern kann. Zudem werden auch indirekt die obligaten Schulleistungen durch gewissenhaft betriebene Privatlektüre auch bei schwächeren Schülern wesentlich gehoben werden. Vgl. Perathoner in der Zeitschr. f. österr. Gymn. 1899, S. 1029 ff. Bei Tempsky erschien eine Sammlung griechischer und römischer Klassiker mit Erläuterungen zum Gebrauche für die Privatlektüre (Livius B. 26, Ciceros Tusculanen, Caesars belli civ. C. 3, Demosth. Rede vom Kranze, Plutarchs Perikles); für den gedachten Zweck sind auch verwendbar die in demselben Verlage erschienenen „Römischen Elegiker" von Biese, „Griechische Lyriker" von Biese, „Ausgewählte Abschnitte aus Thukydides" von Harder, „Auswahl aus Xenophons Hellenika" von Bünger u. m. a. — Ähnlichen Zwecken dienen auch die bei Teubner erscheinenden „Meisterwerke der Griechen und Römer" (Aischylos, Lysias, Terenz, Plinius, Properz). — Auch das Lesebuch von Wilamowitz-Möllendorf läßt sich für die Privatlektüre verwerten, indem zum Beispiel die historischen Stücke aus Thukydides, Arrian und Polybios keine allzuhohen Anforderungen stellen. Leider dürften die von Wilamowitz gebotenen Anmerkungen dem Schüler nicht genügen. — Auch die „Chrestomathie aus Schriftstellern der sogenannten silbernen Latinität" v. Th. Opitz und A. Weinhold (Leipzig 1893) kann herangezogen werden. Über das Verhältnis der Schullektüre zur Privatlektüre und andere einschlägige Fragen vgl. H. Schickinger, „Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen", Zeitschr. für die österr. Gymnasien", 1903, S. 932—942. — P. Maresch, „Österreichische Mittelsch.". XI., S. 23 ff. — Maletschek im Progr. v. Mähr. Weißkirchen 1896. Für preußische Verhältnisse vgl. R. Schenk in der Zeitschr. f. das Gymnasialwesen", 45. Jahrgang (1891), S. 264—280 (mit wertvollen statistischen Überblicken).

Linz. *H. Schickinger.*

Privatschulen. So heißen zum Unterschiede von öffentlichen Schulen Lehranstalten, welche von einzelnen Personen, von Vereinen u. s. w. erhalten werden.

In den meisten neueren Staatsverfassungen wurde die Errichtung von Privatlehranstalten völlig freigegeben. So sagt § 17 der belgischen Verfassung: „Der Unterricht ist frei, jede Präventivmaßregel ist untersagt". — In Preußen wurde die Erlaubnis, Privatschulen frei gründen zu dürfen, wiederholt im Verlaufe des 19. Jahrhunderts eingeschränkt. Die Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850 (Art. 22) stellt es jedem frei, Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung hiezu den zuständigen Staatsbehörden nachgewiesen hat. Im preußischen Schulaufsichtsgesetze vom 11. März 1872 ist dem Staate das Aufsichtsrecht über die Privatschulen gewahrt. — In Sachsen ist die Erlaubnis, Privat-

schulen durch kirchliche Orden zu begründen, in jedem einzelnen Falle von der Annahme eines Gesetzes abhängig. Doch darf einzelnen Personen die Gründung nicht verweigert werden, wenn gegen deren Würdigkeit und Befähigung sowie gegen Art und Plan der Anstalt kein begründetes Bedenken obwaltet. — Ähnlich sind die Verhältnisse in den übrigen deutschen Staaten. In Frankreich, das 1895 gegen 16.000 meist konfessionelle Privatschulen zählte, mußten alle Privatanstalten, die nicht von solchen Orden geleitet wurden, die der Staat dazu ermächtigt hatte, bis 1901 geschlossen werden.

Die Einrichtung von Privatschulen in Österreich ist uralt, denn auch die protestantischen und Kongregationsschulen (so die der Piaristen, Jesuiten u. s. w.) sind dazuzurechnen. Dr. Graßmann (s. Lit.) erwähnt, daß im 18. Jahrhunderte die Behörden einen zähen, jedoch erfolglosen Kampf gegen die zahlreichen Winkelschulen führten. Eine staatliche Beaufsichtigung der Privatschulen datiert erst seit Maria Theresia; Kaiser Josef II. hob insbesondere viele Privatmittelschulen auf.

Nach der Politischen Schulverfassung (seit 1805) durften Privatschulen und spezielle Lehrkurse nur mit Bewilligung der Landesbehörde eröffnet werden. Die Lehrkräfte mußten staatlich befähigt sein und wurden bezüglich ihres Lebenswandels überwacht. Den Schülern war streng aufgetragen, an den vorgeschriebenen religiösen Übungen teilzunehmen. Nach dem Jahre 1848 mußte jedesmal vor der Eröffnung einer Privatanstalt deren Bedürfnis nachgewiesen werden. Als Leiter konnten nur Personen bestellt werden, die das 30. Lebensjahr überschritten hatten und die im praktischen Schuldienste erprobt waren. Jeder Wechsel im Lehrplane und im Personale bedurfte der behördlichen Genehmigung. Katholische Privatschulen durften nur mit Bewilligung der Kirchenbehörde eröffnet werden. Ein Öffentlichkeitsrecht (siehe den Art. „Öffentlichkeitsrecht") bestand bis 1869 nicht, sämtliche Privatschüler waren verhalten, an öffentlichen Schulen ihre Prüfungen abzulegen.

In den größeren Städten Österreichs standen viele Privatschulen vor 1869 in hoher Blüte; sie zogen das beste Schülermaterial an sich und hatten auch die besten Lehrkräfte, weil sie diese besser bezahlten. Einzelne wirkten in vorbildlicher Weise, wir erinnern an die Heinrichsche Volksschule in Prag, an die Zollersche Realschule in Wien (VII. Bez.). Von 1870—1890 sank die Zahl der Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht von 736 auf 413 herab, die noch dazu oft recht schwach besucht waren. Dagegen stieg in diesem Zeitraume die Zahl der Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht von 222 auf 566 und ist noch im Steigen begriffen. Dies zeigt deutlich, daß Anstalten, die nicht eine vollwertige Bildung garantieren, in einer Zeit, wo das Verständnis für gute Ausbildung der Jugend immer mehr sich verbreitet, nicht haltbar sind. — In den letzten Jahren haben die Privatschulen nach zwei Richtungen hin an Boden gewonnen: 1. als konfessionelle Privatschulen, erhalten von Klöstern und Vereinen, z. B. vom katholischen Schulverein, 2. als nationale Privatschulen, welche von Vereinen (z. B. vom deutschen Schulverein, gegründet 1880, vom tschechischen Schulverein u. s. w.) erhalten werden. So besuchten (nach Dr. Graßmann, s. Lit.) im Jahre 1887 in Prag von 6500 deutschen Kindern 3000 (!) Kinder, durch die Verhältnisse genötigt, Privatschulen, während man nur 271 tschechische Privatschüler zählte. Durch derartige Institute wird wohl das in einer bestimmten Gegend bedrohte Volkstum vor Verlusten bewahrt, aber es werden leider die nationalen Gegensätze nicht selten bedenklich verschärft.

Die rechtliche Grundlage des Privatschulwesens in Österreich liegt in dem Staatsgrundgesetze; Artikel 17 desselben sagt: „Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. Der häusliche Unterricht (s. d. Art. „Hilfskräfte in der Erziehung") unterliegt keiner solchen Beschränkung" (s. d. Art. „Hauslehrer"). — In dem Gesetze „Über das Verhältnis der Schule zur Kirche" heißt es: „Die Wahl der Lehrer und Erzieher für den Privatunterricht ist nicht mit Rücksicht auf das Religionsbekenntnis beschränkt (§ 6)". „Die Errichtung konfessioneller Schulen (diese sind sämtlich Privatschulen)

steht jeder Kirche und Religionsgenossenschaft frei" (§ 4).

Nach dem Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 sind im Gegensatze zu den öffentlichen Volksschulen (zu deren Gründung und Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder teilweise beiträgt und die interkonfessionell sind, s. d. Art. „Volksschule") Privatschulen solche, welche in einer anderen Weise als die öffentlichen Schulen gegründet und erhalten werden (§ 2). Wenn daher eine Gemeinde bloß freiwillig zur Erhaltung einer Schule eine Subvention gewährt, so ist diese im gesetzlichen Sinne noch keine öffentliche Anstalt (M.-V. vom 18. Nov. 1870). Daß diese so klare Fassung nicht immer richtig ausgelegt wurde, beweist die Beschwerde eines politischen Vereines, dem die Errichtung einer öffentlichen Schule nicht gestattet wurde aus dem Grunde, weil ein Verein nicht zu den Konkurrenzfaktoren zähle, durch deren Mitwirkung bei der Errichtung und Erhaltung einer Schule diese den Charakter einer öffentlichen Lehranstalt erhalte (Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes vom 13. Februar 1889). Dagegen kann nach § 72 eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht eine öffentliche Volksschule ersetzen und die Gemeinde kann von der Errichtung einer solchen entbunden werden. Eltern, welche ihre Kinder in einer Privatschule unterrichten lassen, sind nach § 65 des R.-V.-G. wohl vom Schulgelde, keineswegs von den anderen Schullasten befreit.

Die Errichtung von Privatschulen, in welche schulpflichtige Kinder aufgenommen werden, dann die von Anstalten, in welchen solche Kinder auch Wohnung und Verpflegung finden (Erziehungsanstalten, Institute) ist in Österreich unter folgenden Bedingungen gestattet: 1. Vorsteher und Lehrer haben jene Lehrbefähigung nachzuweisen, welche von Lehrern an öffentlichen Schulen gleicher Kategorie gefordert wird. Ausnahmen kann der Minister für Kultus und Unterricht in Fällen bewilligen, wo die erforderliche Lehrbefähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist (Privatlehrer müssen nach der M.-V. vom 28. Dezember 1877 nicht österreichische Staatsbürger sein. Dagegen dürfen Lehrkräfte, die von der Tätigkeit an öffentlichen Schulen strafweise enthoben wurden, nicht an Privatschulen unterrichten). — 2. Das sittliche Verhalten der Vorsteher und Lehrer muß unbeanständet sein (sie haben bei der Eröffnung der Anstalt, respektive Berufung ein Zeugnis über die sittliche Unbescholtenheit beizubringen). Nach der Ministerialverordnung vom 3. April 1876 (für Niederösterr.) haben die Schulbehörden auf die Rechtsverhältnisse der Lehrer (siehe den diesbezüglichen Artikel) an Privatschulen keine Ingerenz auszuüben, daher sind sie auch nicht zur Disziplinarbehandlung derartiger Lehrkräfte berufen. Dagegen sind die Schulbehörden berechtigt, Mängel und Unregelmäßigkeiten nach vorhergegangener ordentlicher Untersuchung abzustellen. Für den Zustand der Anstalt sind die Vorsteher verantwortlich (siehe auch § 73 des R.-V.-G.). — 3. Der Lehrplan muß mindestens den Anforderungen entsprechen, welche an eine öffentliche Schule gestellt werden. Etwaige Abweichungen davon, ferner der Nachweis, wie für den Religionsunterricht (ausgenommen bei konfessionellen Anstalten für Schüler anderer Konfession) und für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten vorgesorgt ist, sind genau beizubringen. Es dürfen auch beim Unterricht nur approbierte Lehrbücher verwendet werden (§ 187 der Sch.- u. U.-O.). 4. Die Einrichtungen müssen derart sein, daß für die Gesundheit der Kinder keine Nachteile zu befürchten sind. Vor der Errichtung werden genaue Angaben und Belege über Unterbringung der Anstalt gefordert, es muß auch diesbezüglich ein Lokalaugenschein stattfinden (Sch.- u. U.-O. § 187). Die Vorschriften über Gesundheitspflege an öffentlichen Schulen gelten auch für Privatschulen. 5. Jeder Wechsel im Lehrpersonal, jede Änderung im Lehrplane und jede Veränderung des Lokales ist den Schulbehörden vor der Ausführung mitzuteilen (Schulbesuchserleichterungen sind auch an Privatschulen im gesetzlichen Ausmaße zulässig. M.-V. vom 1. Juni 1884 für Oberösterreich).

Die Eröffnung von Privatschulen hängt von der Genehmigung der Landesschulbehörde ab; sie darf nicht versagt werden, wenn die sub 1—4 angeführten Bedingungen erfüllt werden (Gesuche sind durch die Bezirksschulbehörde einzu-

bringen, die Eröffnung darf erst dann erfolgen, wenn die behördliche Bewilligung herabgelangt ist).

Nach § 71 des R.-V.-G. stehen alle Privatanstalten unter staatlicher Aufsicht (diese erstreckt sich nach der M.-V. vom 18. Juni 1878 auch auf solche Anstalten, wo neben schulpflichtigen auch vorschulpflichtige und nachschulpflichtige Zöglinge gehalten werden, und zwar auf die Erziehung aller). Für den ordnungsgemäßen Zustand der Anstalt sind die Vorsteher den Behörden verantwortlich. — Auch der Schulbesuch an Privatschulen ist behördlich zu überwachen. Den Bezirksschulinspektoren ist es gestattet, die Absentenverzeichnisse durchzugehen und säumige Schüler zu überprüfen (s. § 21 das R.-V.-G.). Nach § 193 der Sch.-u. U.-O. sind die Ausweise über die Schulversäumnisse der Privatschulen allmonatlich dem Bezirksschulrate einzusenden. Bei negativen Ergebnissen werden die Eltern bestraft oder die Schüler sind einer öffentlichen Anstalt zuzuweisen. Nach § 208 der Sch.- u. U.-O. müssen sich alle Schüler an Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht (und solche, die zu Hause unterrichtet werden) am Ende des schulpflichtigen Alters an einer öffentlichen Schule (oder an einer Privatschule mit dem Öffentlichkeitsrechte) einer Entlassungsprüfung aus allen Gegenständen unterziehen, für welche die Taxe an Volksschulen 10 K, an Bürgerschulen 12 K (für einzelne Gegenstände 4 K) beträgt. Die Schließung einer Privatschule wird dann von seiten der Behörde (vom Landesschulrate) verfügt, wenn die gesetzlichen Bestimmungen nicht beobachtet werden oder moralische Gebrechen sich zeigen (§ 73 der R.-V.-G.).

Auch die Errichtung von Privatlehrer- (Lehrerinnen-)bildungsanstalten ist gesetzlich zulässig (§ 68 des R.-V.-G.) und unter folgenden Bedingungen gestattet: 1. Statut und Lehrplan sowie jede Änderung derselben bedürfen der ministeriellen Genehmigung. 2. Als Direktoren und Lehrer können nur solche Personen Verwendung finden, die ihre volle Befähigung, Lehramtszöglinge auszubilden, dargetan haben [mindestens Lehrbefähigung für Bürgerschulen und dreijährige praktische Verwendung im Lehramte. Ausnahmen kann das Ministerium bewilligen]. Unter diesen Bedingungen ist auch die Gründung von Internaten für Lehrerbildung (Seminarien) erlaubt. Die Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse an solchen Anstalten ist davon abhängig: *a*) daß der Lehrplan mit dem der öffentlichen Lehrerbildungsanstalten übereinstimme, *b*) daß die Lehrkräfte vom Landesschulrate bestätigt sind, *c*) daß die Reifeprüfung unter dem Vorsitze eines Vertreters des Landesschulrates abgehalten werde. Unter ähnlichen Voraussetzungen können auch Kindergartenkurse und Handarbeitskurse staatsgültige Zeugnisse ausstellen.

Ein endgültiges Urteil über den Wert und die Bedeutung des Privatschulwesens abzugeben, ist nicht so leicht möglich. Es hat vor allem gewisse Nachteile; eine allzu große Verbreitung von Privatschulen zumal mit divergierenden Tendenzen zerklüftet bedenklich das öffentliche Schulwesen. Es geht auch der Maßstab einer strengen Beurteilung für die Bildungsarbeit verloren, denn es ist bekannt, daß bei den Leistungen an Privatschulen oft ein Maßstab von mehr als billiger Konnivenz angelegt wird, denn ist die Klassifikation an solchen Anstalten zu streng (besser gesagt: gerecht), so springen viele Zöglinge aus. In den Privatschulen sollen die Schüler bei geringer Anstrengung glänzende Noten nach Hause bringen. Daher begnügt man sich vielfach mit Scheinresultaten, welche bei eitlen Interessenten vollauf ihren Zweck erfüllen, und mit Prüfungen, die durch Haschen nach Effekten den Abgang tieferer Bildungsergebnisse zu verdecken suchen.

Anderseits wäre es nicht ersprießlich, die Privatschulen ganz fallen zu lassen; denn sie bringen in das starre, von Schablonismus und Verknöcherung bedrohte System des öffentlichen Unterrichtswesens ein regsames, freier bewegliches Element. Manche Privatschule wächst so zu einer Musterschule heraus, von der viele gedeihliche Anregungen allgemein pädagogischer und methodischer Art ausgehen. Die Privatschule verträgt auch vermöge ihrer flüssigeren Organisation manches Experiment, sie kann auch wegen der meist beschränkten Schülerzahl in den einzelnen Klassen der individuellen Beobachtung und Behandlung ihrer Kinder mehr Aufmerksamkeit schenken.

Es muß aber Sache einer unparteiischen und das Wohl des Staates fest im Auge behaltenden Schulverwaltung und Schulaufsicht sein, zu verhüten, daß einzelne Privatanstalten zu Tummelplätzen konfessioneller oder nationaler Umtriebe werden und so gesellschaftlich zersetzend wirken oder bei der Bildungsarbeit einen zu laxen Maßstab anlegen. Der Unterricht an solchen Anstalten sollte daher nur in die Hand wirklich berufener Fachleute, sittlich-religiöser Charaktere gelegt werden.

Da sich ferner nicht selten der Übelstand zeigt, daß schulpflichtige Kinder durch den Besuch von Privatinstituten (Lehrkursen, Musik-, Sprach-, Zeichen-, Modellierschulen, landwirtschaftliche, kommerzielle, gewerbliche Lehrkurse, Tanz- und Turnschulen) in der gehörigen Erfüllung ihrer Pflichten als Schüler behindert werden, hat die neue Schul- und Unterrichtsordnung (§ 201) verfügt, daß der Besuch derartiger Anstalten schulpflichtigen Kindern nur insofern erlaubt werden dürfe, als sie dadurch nicht überbürdet werden und daß weder der regelmäßige Besuch der Volksschule noch die Lösung ihrer Aufgaben irgendwie beeinträchtigt wird (nur in einzelnen Fällen können Mädchen, welche eine Privat-Handarbeitsschule mit Öffentlichkeitsrecht besuchen, von diesem Gegenstand an der öffentlichen Schule befreit werden).

Solche Privatunterrichtsanstalten, welche ihren Zöglingen neben Unterricht auch volle Verpflegung und Erziehung gewähren, nennt man Erziehungsinstitute (Pensionate, s. d. Art.). Sie können vom pädagogischen Standpunkte nur als notdürftiger Ersatz für eine gute Familienerziehung zugelassen werden, denn sie können diese kaum (sei auch ihre Einrichtung noch so sehr der Familienerziehung angenähert) ersetzen. Immerhin treten zahlreiche Fälle ein, wo die Familienerziehung ganz ausgeschaltet oder derart behindert ist, daß sie ihren Zweck nicht erfüllen kann. Nicht gering ist ferner die Zahl der Eltern, welche ihre heranwachsenden Kinder absichtlich eine Zeitlang fremden Händen anvertrauen.

Das goldene Zeitalter der Institute war die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts und der Beginn des 19., eine Zeit mannigfacher, zumal philanthropischer und radikaler Experimente, aber auch das Versuchsfeld für namhafte pädagogische Reformen. Der klassische Boden für die Institutserziehung ist noch heute die Schweiz, wo einst Pestalozzi, v. Fellenberg und v. Türk gewirkt haben und wo besonders die fremdsprachliche Unterweisung ernster genommen wird. Auch einzelne Institute in Deutschland haben einen Weltruf erlangt, wir erinnern an Salzmann in Schnepfental und an Stoy in Jena. In England ist die Institutserziehung (mit ihren guten und oft auch recht düsteren Seiten) noch weit verbreitet, während in katholischen Ländern (Österreich, Italien) die Klosterpensionate blühen. Seit etwa 20 Jahren haben sich ähnliche Privatanstalten wie die philanthropischen des 18. Jahrhunderts in England, Frankreich, Deutschland, in der Schweiz entwickelt, die sogenannten Landerziehungsheime, und auch seit kurzem in Österreich Eingang gefunden; s. d. Art. „Landerziehungsheime". Zu den dort angeführten Anstalten kommt noch das Landerziehungsheim „Juvenilis" bei Mürzzuschlag in Steiermark.

Durch die Verbesserung und Hebung der öffentlichen Schulen, durch die strengere Regelung des Prüfungswesens, von der Volksschule angefangen bis zur Mittelschulmatura und zum Freiwilligen-Examen hinauf, ferner durch die Errichtung zahlreicher höherer Mädchenschulen (Fortbildungsschulen, Lyzeen) hat der Besuch von Instituten zumal in den größeren Städten viel an Boden verloren und die Eltern verwenden die bedeutenden Kosten, welche für diese Art der Ausbildung nötig wären, in einer dem Gesamtzwecke der Erziehung dienlicheren Weise.

Für die Errichtung von Privatanstalten mit dem Unterricht in den Lehrgegenständen der Gymnasien und Realschulen in Österreich gilt noch immer die kaiserliche Verordnung vom 27. Juni 1850, Z. 5248 (R.-G.-Bl. Nr. 309).

Literatur: Lindner, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (Pichler). — Meyers Konversationslexikon. Die politische Schulverfassung, Die neue Schul- und Unterrichtsordnung für Österreich, Die Volksschulgesetze. Berichte über die „Jugendhalle". — Dr. Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens (Wien, Pichler). — Frank Ferd., Die österreichische Volksschule 1848—1898 (Wien, Pichler) u. a.

Wien. *Ferd. Frank.*

Privatstunden. 1. Begriff: Neben den Schulstunden, welche Lehrer und Schüler öffentlicher Anstalten lehrplanmäßig, erstere zu erteilen, letztere zu empfangen haben, gehen mitunter solche her, welche außer der Schule und Schulzeit gegeben und erhalten werden. Man nennt sie deshalb Privatstunden.

Diese können sich auf Materien beziehen, welche im Schulunterricht behandelt werden oder nicht, doch werden sich die nachfolgenden Erörterungen auf den ersteren Fall beschränken. Es können die Privatstunden entweder dem Schüler den Schulunterricht für längere Zeit oder ganz ersetzen oder neben demselben erteilt werden. Auch von diesen Fällen soll nur der letztere eingehender betrachtet werden.

2. Bedarf. Es ist kein Zweifel, daß zurzeit die Anforderungen an die Auffassungskraft und die sonstigen in Betracht kommenden seelischen Fähigkeiten der Schüler durch das in den Lehrplänen unserer, insbesondere der höheren Schulen verlangte Stoffausmaß der einzelnen Fächer bedeutend sind und die Durchschnittskraft und Zeit eines Schülers vollauf in Anspruch nehmen. Sind die seit Lorinsers bekannter Anklageschrift gegen die Anforderungen der Schulen mitunter von berufener, öfters von unberufener Seite erhobenen Klagen wegen Überbürdung der Jugend (s. d.) auch jetzt nicht verstummt, so geht doch die Überbürdung, wo sie vorhanden ist, öfters aus den häuslichen Verhältnissen und Anforderungen als aus dem Lehrplane der Schule selbst hervor.

In der Idealschule, welche einen allen Ansprüchen vollkommen entsprechenden Lehrplan, mit allen Erfordernissen wohl ausgestattete und nicht überfüllte Klassen, nur erfahrene, nie wechselnde und unermüdliche Lehrer und nur ganz befähigte fleißige wie stets anwesende und aufmerksame Schüler besitzen müßte, die durch nichts zerstreut und von der Erfüllung ihrer Standespflicht abgezogen werden, wäre eine Nachhilfe überflüssig.

Die Praxis ist natürlich anders. Darum sind auch Privatstunden zur Nachhilfe unvermeidlich. Es handelt sich nur darum, in welchem Umfange und unter welchen Umständen sie angemessen oder doch zulässig sind. Es bedarf keines Erweises, daß, in je größerem Umfange in einer Schule, Klasse oder in einem Lehrfache derartige Nachhilfestunden nötig sind, auch desto mehr Mängel in irgend einer der vorgenannten Beziehungen oder in mehreren derselben vorhanden sein müssen. Sie mögen nun der einen oder anderen Art sein oder aus mehreren dieser und anderen Quellen hervorgehen, immer werden sie seitens der Schulleitung und Schulaufsicht zu erforschen und nach Tunlichkeit zu beseitigen sein. Aber auch, wenn die Schule ihrerseits stets alles leisten könnte, was sie doch wie jede menschliche Einrichtung nur in unvollkommenem Maße vermag, schon aus den außer ihrer Machtsphäre liegenden Ursachen, wird stets ein Bedürfnis nach Nachhilfeunterricht bleiben. Im Falle die Vorbildung oder geistige Begabung des Schülers nur zur Not oder nicht ausreicht, wenn er infolge von Krankheit, Kontumazierung, Übersiedlung oder aus anderen Gründen viele Unterrichtsstunden versäumte, vielleicht nun einem teilweise anderen Lehrplane zu entsprechen hat, nach anderen Lehrbüchern oder stark abweichender Methode unterrichtet wird, endlich wenn das Elternhaus ungeeignet oder aus sonstigen Gründen außer stande ist, die entsprechende Mithilfe zu gewähren (vgl. Art. „Hauspädagogik" in Rein Enzkl. Hdb. d. Päd. III., S. 365—375, auch die Literatur), da wird eine Nachhilfe nicht zu umgehen sein. Stets sollte diese aber in Übereinstimmung von Schule und Haus gewählt und nur im Minimalausmaße des Erfordernisses an Dauer und Umfang erteilt werden. Geht Schule und Haus, wie es sich gehört, fortwährend Hand in Hand, dann wird man meist von beiden Seiten die Nachhilfe zu vermeiden wissen oder doch auf dringende Fälle und das Nötigste beschränken, um den Schüler nicht an das Geschobenwerden zu gewöhnen und seine Erziehung zur Selbständigkeit nicht aufzuhalten.

3. Durchführung. Wer ist nun aber der zur Nachhilfe Geeignetste? Eigentlich, insofern nicht der Mangel am Lehrer liegt, also in den weitaus meisten Fällen vom theoretischen Standpunkte aus, gewiß der Klassen- oder Fachlehrer selbst, da niemand das einem Schüler Fehlende so gut zu erkennen und zu verbessern im stande ist als dessen umsichtiger Lehrer selbst. Er kann Schul- und Nachhilfeunterricht in steter Be-

ziehung erhalten, stets am dringlichsten Punkte und rechtzeitig eingreifen und alles Entbehrliche vermeiden. Aber dem Lehrer fehlt es oft an Zeit; vielleicht ist er auch aus anderen Gründen nicht im stande oder gewillt, selbst einzugreifen. Hier wären dann seine Fachkollegen, die an anderen, vielleicht denselben Klassen der Schule lehren, gewiß am meisten berufen — wenn die Sache nicht auch eine böse andere Seite hätte.

Jedermann wird dem hingebungsvollen Lehrer Dank sagen, wenn er außer der Schulzeit, aber mit Wissen der Leitung und in der Schule selbst an alle Schüler, die es nötig haben, in besonderen Bedarfsfällen und ohne Entgelt nach Erfordernis einen Nachhilfeunterricht erteilt. Dieser kann aber immer nur einen Ausnahmscharakter an sich tragen und wird kaum je für das Bedürfnis ausreichend sein.

Eigens bezahlter Unterricht aber ist seit der Zeit, als das Schulgeld nicht mehr mit einer Minimalsumme und dem Beisatze „dem Lehrer nach Belieben" eingehoben wird, aus mehrfachen Gründen gegen das ethische Empfinden der Jetztzeit. Es ist für die Beurteilung hierbei ganz gleich, ob der Lehrer einem solchen Schüler gegenüber etwa größere Milde der Beurteilung walten läßt oder nicht; das Mißtrauen, daß er es tun könnte, wird man nicht aus der Welt schaffen können; hier heißt es auch den Schein vermeiden. Auch wenn mehrere Schüler zusammen von dem Lehrer derartigen bezahlten Unterricht genießen und selbst, wenn dies mit Vorwissen des Leiters der Schule und auf Bitten der Eltern in der lautersten Absicht geschieht, wird immer der Verdacht bestehen können — wenn er auch vielleicht nicht laut wird — daß der Lehrer auch im Schulunterricht zu diesen Schülern mehr sich hinneige, mehr mit ihnen sich beschäftigte als mit den anderen. Was aber vom Klassenlehrer gilt, das trifft auch bezüglich der anderen an der Anstalt beschäftigten Lehrer zu. Wird einem Schüler einer Anstalt von einem Lehrer derselben Nachhilfeunterricht erteilt, so sehen gewöhnlich die Parteien das Stundenhonorar als eine „Versicherungsprämie gegen Durchfall" an, und wer weiß, wie leicht Mißtrauen gegen die Objektivität des Lehrers sich einstellt, der wird lieber hier auch den Schein meiden und verhüten wollen.

Nicht immer und allerorten war man in der Beurteilung dieser Verhältnisse so rigoros und es scheint, auch jetzt noch, offenbar aus verschieden liegenden Verhältnissen und Auffassungen hervorgehend, die Praxis in Österreich und im deutschen Reiche eine verschiedene zu sein. In Schmids Enzykl. VI., S. 407 ist der preußische Ministerialerlaß vom 27. April 1854 zitiert, wonach nur mit vorheriger Genehmigung des Direktors und gegen Ausweis der Gründe bei der nächsten Revision derartige Privatstunden erteilt werden dürfen, und der neue Artikel Privatstunden, Nachhilfeunterricht bei Rein V., S. 541, steht im Wesen auf demselben Standpunkte. Nicht so ist es in Österreich. Auch hier war der Privatunterricht früher allgemein üblich (vgl. A. R. v. Wilhelm, Das Volks- und Mittelschulwesen, Prag, Tempsky 1874, S. 7).

Bereits durch kaiserliche Entschließung vom 29. Dezember 1849, durch spätere Ministerialerlässe (z. B. vom 3. Mai 1871) abermals eingeschärft, ist der Nachstundenunterricht an den Mittelschulen verboten worden, während früher nach dem Hofdekrete vom 3. Mai 1832 für Orte, wo keine befähigten Privatlehrer oder Instruktoren sich fanden, ein beschränkter Nachstundenunterricht gestattet war und auch an Volksschulen noch bis zur Wirksamkeit des Reichsvolksschulgesetzes vom Jahre 1869 erteilt werden durfte. Die neueren Landesgesetze über die Regelung der Rechtsverhältnisse des (Volksschul-)Lehrstandes gestatten die Erteilung des Nachstundenunterrichts an die eigenen Schüler in der Schule nicht mehr. In einzelnen Fällen, insbesondere auf dem Lande, wird wohl Privatunterricht durch Lehrer an Volksschüler außer der Schule noch vorkommen. Dies wird sich, da ein anderweitiger Ersatz sehr oft nicht zu finden ist, in einzelnen Fällen auch kaum beseitigen lassen. Für die österreichischen Mittelschulen verbietet der M.-E. vom 13. März 1887 den öffentlichen Lehrern nicht bloß den Unterricht in Privatinstituten, sondern auch in Familien, wenn er eine Befangenheit in der Ausübung des Lehramtes an der öffentlichen Lehranstalt begründen könnte. Lehrkräften, welche an der Klassifikation eines Schülers mitwirken, ist der Privatunterricht an Schü-

ler jeder Kategorie der eigenen Anstalt im Schuljahre oder während der Ferien verboten. Ausnahmen dürfen nur dort stattfinden, wo andere geeignete Lehrkräfte tatsächlich nicht vorhanden sind. Wenn ein Privatist eine Aufnahms- oder sonstige Prüfung abzulegen hat, so sind seine Lehrer von der Prüfung und Klassifikation auszuschließen. Selbst bezüglich des Haltens von Kostzöglingen aus der Anstalt durch die Lehrer der Mittelschulen haben die Eltern vorher um Genehmigung des Landesschulrates anzusuchen.

Der beste Schutz gegen Mißbräuche in allen diesen Punkten wird aber eine feine Empfindung für Standesehre seitens des Lehrstandes sein, und ist diese erst Allgemeingut geworden, so wird sie vor Mißbräuchen besser schützen, als die detailliertesten Vorschriften es könnten. Ist zum Nachhilfeunterricht, außer in größeren Orten mit mehreren Anstalten gleicher Kategorie, wo derartiger Unterricht einen recht ergiebigen Nebenerwerb für die Lehrerschaft bilden kann, ein befähigter Lehrer nicht aufzutreiben, so werden geeignete junge Leute, ältere Schüler oder Absolventen, endlich Privatlehrer zu diesem Unterricht heranzuziehen sein. In allen Fällen wird die Schule durch die Fachlehrer den Instruktoren die vorhandenen Lücken anzugeben und, wenn es sich um junge Leute handelt, diesen methodische Winke zu erteilen und zu verhüten haben, daß sie durch den Privatunterricht in ihren eigenen Studien zurückbleiben. Mäßige Erteilung von Privatunterricht ist übrigens ein vorzügliches Mittel, um die Schüler der oberen Klassen zu immanenter Wiederholung des früheren Lehrstoffes anzuhalten. Es pflegt eine derartige Vertrauensstellung und der hiedurch bewirkte stete Verkehr mit den Klassenlehrern des Zöglings einerseits, dem Zöglinge und dessen Elternhause anderseits auch die jungen Leute erziehlich vorteilhaft zu beeinflussen. Es gibt daher Anstalten mit Internaten, in denen geradezu jeder bessere Schüler angehalten wird, einige Wochenstunden zu derartigen Instruktionen zu verwenden, und es ist dies zugleich eine vorzügliche Vorschule für junge Leute, welche künftighin dem Lehrberufe sich zuwenden wollen.

Literatur: Außer den größeren Sammelwerken: die Enzyklopädien von Schmid und Rein, die Schriften von Beneke, Dittes, Kern und Niemeyer-Rein, ferner die Programme von A. Bischoff: „Schule und Privatunterricht“, Programm der königlichen Studienanstalt Landau 1889, und F. Prösch: „Über die Berechtigung des Privatunterrichts neben dem Schulunterricht.“ Jahresbericht des Herzogl. Gymn. zu Blankenburg 1877/78..

Linz. *Hans Commenda.*

Privatunterricht (Privatstudium). Die Grundlage für die Regelung des Privatschulwesens ist in Preußen im Allgemeinen Landrecht vom 5. Februar 1794, dann in der allerhöchsten Kabinettsordre vom 10. Juni 1834 sowie in der Instruktion des Staatsministeriums zur Ausführung dieser allerhöchsten Kabinettsordre vom 31. Dezember 1839, die noch heute Geltung hat, enthalten und ähnlich lauten die geltenden grundgesetzlichen Bestimmungen in bezug auf die Freiheit des Privatunterrichts in den übrigen Staaten des Deutschen Reiches. Im II. Teil, Titel 12 des Allgemeinen Landrechtes heißt es im § 7: „Eltern steht es zwar frei, nach den im zweiten Titel enthaltenen Bestimmungen den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder auch in ihren Häusern zu besorgen“, dagegen im § 8 heißt es: „Diejenigen aber, welche ein Gewerbe daraus machen, daß sie Lehrstunden in den Häusern geben, müssen sich wegen ihrer Tüchtigkeit dazu bei der § 3 bezeichneten Behörde ausweisen und sich von derselben mit einem Zeugnis darüber versehen lassen.“ Nach § 15 der oben genannten Instruktion soll denjenigen Personen, gegen deren wissenschaftliche Befähigung für den Unterricht und die Erziehung der Jugend nichts zu erinnern ist, von der Ortsschulbehörde ein jedesmal für ein Jahr gültiger, jedoch widerruflicher Erlaubnisschein zur Erteilung von Privatunterricht sowohl in Familien als in Privatschulen und Privat-Erziehungsanstalten unentgeltlich erteilt werden, dagegen sind nach § 16 Geistliche und öffentliche Lehrer für befähigt und befugt zu erachten, Privatunterricht in Familien und Privatschulen zu erteilen, und bedürfen hiezu keines besonderen Erlaubnisscheines, sie haben ihr Vorhaben bloß bei der Ortsschulbehörde anzuzeigen. Ein Hauslehrer (s. d.), den eine Familie zum Unterricht ihrer Kinder als Mitglied ihres Hausstands

bei sich aufgenommen hat, bedarf eines Erlaubnisscheines derjenigen königl. Regierung, in deren Bezirk er eine Stelle annehmen will. Ein Familienvater kann die Funktion eines Hauslehrers bei seinen Kindern übernehmen, nur muß er seine Befähigung zur Erteilung des Unterrichts nachweisen und dieser muß die für die Volksschule vorgeschriebenen Gegenstände umfassen. Privatlehrer haben behufs Erlangung der Genehmigung zur Erteilung von Privatunterricht das von einer staatlich bestellten oder anerkannten Prüfungsbehörde ausgestellte Zeugnis über ihre wissenschaftliche Befähigung vorzulegen, müssen also eine Lehramtsprüfung bestanden haben. Der Erlaubnisschein ist jedesmal nur für ein Jahr auszustellen. Geistliche und öffentliche Lehrer bedürfen keines besonderen Erlaubnisscheines. Als Privatlehrer sind auch diejenigen zu betrachten, welche infolge eines Vertrages die Kinder einer bestimmten oder mehrerer bestimmter Familien unterrichten, d. h. eine Familienschule unterhalten. Die Maßregel, betreffend den Erlaubnisschein, ist (nach Sander, Lexikon der Pädagogik, S. 488) nie zur allgemeinen praktischen Durchführung gelangt, wohl aber fordern in der Regel diejenigen, welche Hauslehrer etc. zu sich nehmen, selbst den Nachweis der Tüchtigkeit durch das Zeugnis einer staatlichen Prüfungsbehörde.

In Österreich bilden die gesetzliche Grundlage für den Privatunterricht § 23 des R.-V.-G. vom 14. Mai 1869, nach dem von der Verpflichtung, die öffentliche Schule zu besuchen, zeitweilig oder dauernd unter anderen auch solche Kinder entbunden sind, die zu Hause oder in einer Privatanstalt unterrichtet werden, und die §§ 16 und 69 der Sch.- u. U.-O. für allgemeine Volksschulen vom 20. August 1870; § 16 lautet: „Kinder, welche zu Hause oder in einer nicht mit dem Öffentlichkeitsrechte ausgestatteten Privat-Lehranstalt Unterricht erhalten haben, sind verpflichtet, am Ende ihres schulpflichtigen Alters sich einer Prüfung an einer öffentlichen Schule zu unterziehen und sich hierüber bei der Bezirksschulbehörde jenes Schulsprengels, in welchem sie verzeichnet sind, auszuweisen.“ § 69 lautet: „Mit Privatschülern dürfen während ihres schulpflichtigen Alters Prüfungen nur ausnahmsweise auf begründetes Ansuchen der Eltern oder ihrer Stellvertreter von jeder öffentlichen Volksschule vorgenommen werden; auf dem auszustellenden Zeugnisse ist der Zweck desselben allemal ausdrücklich zu bezeichnen.“ Aus diesen Bestimmungen erhellt, daß man wohl von einem Unterrichtszwange, im eigentlichen Sinne aber nicht von einem Schulzwange sprechen kann. Wer ist nun befugt, den häuslichen Unterricht zu erteilen? Art. 17 des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867, R.-G.-Bl. Nr. 142 besagt: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. Der häusliche Unterricht unterliegt keiner solchen Beschränkung.“ Zur Erteilung des häuslichen Unterrichts bedarf also der Lehrer keines Befähigungszeugnisses, sein Vorgang unterliegt nur der Überwachung durch die Eltern oder deren Stellvertreter. Nach dem Gesetze vom 25. Juni 1868 (R.-G.-Bl. Nr. 48), wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen wurden, ist die Wahl der Erzieher und Lehrer für den Privatunterricht durch keine Rücksicht auf das Religionsbekenntnis beschränkt. Mit Ministerialerlaß vom 28. Dezember 1880 wurde ausgesprochen, „daß nach §23 des R.-V.-G. Kinder, welche zu Hause oder in einer Privatanstalt unterrichtet werden, mindestens denjenigen Unterricht in genügender Weise erhalten müssen, der ihnen im Falle des Besuches der für sie nach den Einschulungsnormen bestehenden Pflichtschule zu teil würde.“ Es ist wohl naheliegend, daß ein Lehrer selbst, der die wissenschaftliche Befähigung hiefür erworben hat, den häuslichen Unterricht erteilt, denn dadurch ist sichere Gewähr für die Erreichung des angestrebten Zieles geboten. Zu erwähnen wäre noch, daß nach § 65 des R.-V.-G. Eltern, welche ihre Kinder entweder zu Hause oder in einer Privatanstalt unterrichten lassen, vom Schulgeld, nicht aber von den anderen gesetzlichen Schullasten befreit sind.

Privatunterricht (Privatstudium) an den österr. Mittelschulen. Schüler, welche ihre Bildung in dem Gebiete der Gymnasialstudien oder der Real-

schule auf dem Wege des Privatstudiums durch häuslichen Unterricht erhalten, heißen Privatschüler oder Privatisten. Solche Schüler brauchen sich nicht an einem öffentlichen Gymnasium oder an einer öffentlichen Realschule einschreiben zu lassen, aber schon der Org.-Entw. § 90 rät den Eltern, welche ihre Söhne privatim studieren lassen, dringend und in ihrem eigenen Interesse an, ihre Söhne zu rechter Zeit, am besten jährlich, der Prüfung an einem Gymnasium (an einer Realschule) unterziehen zu lassen, um sich von ihrem wissenschaftlichen Fortgang eine begründete Überzeugung zu verschaffen. Für die Privatisten ist die Ministerialverordnung vom 18. Oktober 1850, Z. 9134, maßgebend; sie enthält Bestimmungen über die Vormerkung derselben in den Katalog eines öffentlichen Gymnasiums oder einer Realschule, über die Ablegung der Semestralprüfungen, über den Eintritt derselben als öffentliche Schüler auf Grundlage ihres erhaltenen Semestralzeugnisses, über den Übertritt öffentlicher Schüler in die Zahl der Privatisten, über die Zulassung externer Privatisten, d. i. solcher, welche keinem Gymnasium oder keiner Realschule angehören im Gegensatze zu den an öffentlichen Anstalten eingeschriebenen Privatisten, zur Aufnahmsprüfung am Anfange eines Semesters behufs Eintrittes als öffentliche Schüler, über die Prüfungstaxen bei Semestralprüfungen der eingeschriebenen Privatisten, über die Möglichkeit endlich einer Zusammenziehung mehrerer Klassen bei externen Privatisten. Wer häuslichen Unterricht in den Lehrgegenständen der Gymnasien oder Realschulen zu erteilen wünscht, bedarf dazu keiner besonderen Bewilligung der Behörde. Es ist daher, wenn Schüler, welche häuslichen Unterricht genießen, an öffentlichen Lehranstalten als Privatschüler oder zu einer Prüfung sich melden, die Vorweisung eines Lehrfähigkeitszeugnisses ihrer Hauslehrer nicht zu fordern (Kaiserl. Verordnung vom 27. Juni 1850, wodurch ein provisorisches Gesetz über den Privatunterricht an Mittelschulen erlassen wurde). Allen Lehrkräften öffentlicher Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten, welche an der Klassifizierung der Schüler (der öffentlichen und der eingeschriebenen Privatisten) mitwirken, ist die Erteilung eines Privatunterrichts an Schüler jeder Kategorie der eigenen Anstalt im Laufe des Schuljahres oder in den Ferien untersagt. Eine Ausnahme erscheint nur in jenen Fällen zulässig, wo andere geeignete Lehrkräfte tatsächlich nicht vorhanden sind (Ministerialerlaß vom 13. März 1887, Z. 4923; Böhm. L.-Sch.-R. Erl. vom 1. April 1887, Z. 9642).

Mit dem Worte Privatunterricht bezeichnet man im gewöhnlichen Leben auch vielfach den Unterricht, den ein öffentlicher Schüler einer Volks- oder Mittelschule zum Zwecke der Wiederholung, Einprägung und Vertiefung zu Hause durch einen Lehrer oder Schüler derselben oder einer höheren Klasse erhält, also eine Bezeichnung, die mit „Privatstunde" gleichbedeutend ist (s. d. Art. „Privatstunden").

Unter Privatstudium versteht man nicht bloß den Privatunterricht, den der nicht öffentliche Schüler einer niederen oder höheren Schulart zu Hause durch einen eigenen Hauslehrer oder Erzieher oder eine Erzieherin genießt, sondern auch die geordnete Privattätigkeit der Schüler in den oberen Klassen der höheren Schulen, besonders der Gymnasien, auf den verschiedenen Wissensgebieten, für die sie eine besondere Vorliebe oder Begabung zeigen (Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen, deutsche Literatur, besonders aber die klassischen Sprachen mit ihrer reichen Literatur), „um die selbständige Tätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufzurufen" (Schrader, Schmidsche Enzyklopädie VI, S. 400). Hauptsächlich aber versteht man unter Privatstudium in diesem Sinne die freie, private Beschäftigung mit den altklassischen Schriftstellern, eine geordnete Privatlektüre der alten Klassiker. Sehr lesenswert und anregend ist hierüber der Aufsatz Schraders im VI. Bde der Enzyklopädie v. Schmid, in dem S. 400 die Literatur über diese wichtige Frage sich verzeichnet findet. Für die österr. Gymnasien ist hierin der Ministerialerlaß vom 30. September 1891 (M.-V.-Bl. 1891, Nr. 33) maßgebend (s. d. Art. dieses Handb. „Privatlektüre").

Literatur: Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, Verlag von Theodor Hofmann in Leipzig 1903. — Schmid K. A., Enzyklopädie des gesamten Er-

ziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1867, VI. Bd., S. 399 ff. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889, S. 487 ff. — Hieher gehörige Erlässe und Verordnungen der Schulbehörden finden sich in: Niedergesäß, Praxis der allg. Volksschulkunde. Wien 1888. — Marenzeller Edmund v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1884, I. Teil, I. Bd., S. 13—16 und S. 355—378. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen. — Wien 1891. — Hübl, Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1878. — Timmel Julian, Sammlung der Volksschulgesetze für Oberösterreich. Linz 1894, 5 Bde.

Linz. *Johann Habenicht.*

Probandus s. d. Art. Probejahr, Pädagogische Seminare.

Probejahr (der Kandidaten des höheren Schulamtes = Probekandidaten). Die Einrichtung des Probejahres besteht in Deutschland seit dem Jahre 1826; die Bestimmungen der Ministerialverordnung vom 24. September d. J. über die Grundsätze, nach welchen die Kandidaten in das praktische Lehramt eingeführt werden sollten, sind dann unverändert in das Prüfungsreglement vom 20. April 1831 übernommen worden, finden sich wieder in der diesbezüglichen Verfügung vom 3. April 1842 und sind dann endgültig mit unwesentlichen, durch die Erfahrung veranlaßten Zusätzen in der Verordnung vom 30. März 1867 festgestellt worden. In Österreich finden sich Ansätze für das Probejahr bereits in dem System der Adjunkten (seit 1811) und ihrer Einführung ins Lehramt durch die jeweiligen Präfekten (seit 1819). Eine wirkliche Regelung ist erst durch die Prüfungsnorm vom Jahre 1856 zu stande gekommen. In dieser Verfassung blieb es bis zum Erscheinen der neuen Prüfungsordnung vom Jahre 1884, wenn man von der Abänderung einzelner Bestimmungen derselben absieht, welche durch den Ministerialerlaß vom 27. November 1876 angeordnet wurde. Auch die neueste Prüfungsordnung vom Jahre 1897 ist in der Hauptsache über die Bestimmungen des Jahres 1884 nicht hinausgegangen. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich ist die Ableistung des Probejahres die unerläßliche Bedingung der Anstellungsfähigkeit, es müßten denn die Kandidaten Gelegenheit gehabt haben, sich als Mitglieder eines pädagogischen Seminars oder auch als Hilfslehrer unter sicherer Führung so zu bewähren, daß die Schulbehörde mit Beruhigung die Nachsicht der Ablegung des formellen Probejahres aussprechen kann. Der Nachwuchs von Kandidaten für das Mittelschullehramt läßt von Zeit zu Zeit in einer Weise nach, daß für den Unterricht in einzelnen Gegenständen des Gymnasiums und der Realschule Lehramtskandidaten sogar mit der vollen Lehrverpflichtung einer ordentlichen Lehrkraft verwendet werden müssen, ohne daß sie das vorgeschriebene Probejahr abgelegt haben. Um nun doch auch diese Anfänger im Lehramte vor den ärgsten Mißgriffen zu schützen, ist in Österreich durch den Ministerialerlaß vom 1. November 1893 eine Art Noteinrichtung getroffen worden, nach welcher solche Hilfslehrer (Supplenten) in Anwendung der wichtigsten Punkte der allgemeinen Probejahrverordnung ins Lehramt eingeführt werden. Es bleibt aber, wie gesagt, eine Noteinrichtung, wie schon aus dem Umstand hervorgeht, daß ein solcher Hilfslehrer, der oft bis zum Maximum der wöchentlichen Lehrstunden im Unterricht steht, kaum Zeit zu ausreichenden Hospitationen findet, geschweige denn, daß ihm Zeit und Kraft bliebe, um sich sonst ordentlich über die Aufgaben seines Faches und die disziplinären Aufgaben der Schule zu orientieren. Ist doch, genau genommen, auch die Einrichtung des formellen Probejahres, wie sie in den oben bezeichneten Verordnungen zum Ausdrucke kommt eigentlich nur Notbehelf, denn die wirksamste Einführung in das praktische Lehramt wird doch immer nur in seminaristischer Weise geschehen können, worüber der Art. „Pädagogische Seminare für das höhere Schulamt" verglichen werden möge. Die Hauptgesichtspunkte, nach welchen die Einführung ins praktische Lehramt während des Probejahres geschehen soll, sind für Preußen folgende: An keiner Anstalt dürfen mehr als zwei Probanden beschäftigt werden. Diese erteilen sechs bis acht wöchentliche Stunden, und zwar möglichst so, daß im zweiten Halbjahr ein Wechsel der Klassen eintritt. Der Direktor hat die Kandidaten in ihrer Tätigkeit zu beobachten, anzuleiten und überall mit seiner gereiften Erfahrung und seinem sachkundigen Rat zugleich unter Hinweisung auf die einschlägige pädagogisch-

didaktische Literatur und unter Mitteilung amtlicher Verfügungen zu unterstützen Dazu hat er aber auch die betreffenden Ordinarien und die Lehrer, in deren Klassen und Fächern jene unterrichten, heranzuziehen. Die Probanden werden als wirkliche Lehrer betrachtet, sie wirken bei der Beurteilung der Schüler, jedoch unter Revision des Ordinarius, mit und nehmen an den Konferenzen der Schule teil. Die Kandidaten erhalten nach Ablauf des Jahres über ihre praktische Befähigung, über ihr Verhalten gegen die Schüler und ihre ganze sonstige Haltung ein Verwendungszeugnis. Wie man sieht, hat hier der Direktor den Hauptanteil an der Einführungsarbeit. Auch in Österreich war es nach der Verordnung vom Jahre 1856 so; der Direktor hatte nicht bloß nach Maßgabe des vom Kandidaten vorgelegten Zeugnisses und mit Berücksichtigung der Bedürfnisse seiner Anstalt die Lehrgegenstände und Klassen, in welchen der Kandidat Unterricht zu erteilen hat, zu bestimmen, sondern ihn auch selbst über die Lehraufgabe der Klassen, über die an die Schüler zu stellenden Anforderungen, über die Disziplinarordnung der Anstalt und über die allgemeinen Schulvorschriften in genaue Kenntnis zu setzen. Mit Recht hat die Verordnung vom Jahre 1876 eine Entlastung des Direktors in dieser Hinsicht herbeigeführt. Der Kandidat wird seitdem unter die besondere fachmännische Leitung eines Professors gestellt, dem Direktor bleibt nur mehr oder weniger die Überwachung des ganzen Einführungsmodus. Früher wurde dem Probanden sofort der Unterricht selbständig in die Hand gegeben, wenn auch unter spezieller Aufsicht des Direktors und des Ordinarius der jedesmaligen Klasse, nach den neueren Bestimmungen wohnt der Kandidat anfänglich nur dem Unterricht des ihn leitenden Professors, nach Tunlichkeit und nach dem Ermessen des Direktors auch dem anderer Lehrer hospitierend bei. Erst darauf nimmt er in den einzelnen Gegenständen in Gegenwart und unter Aufsicht des Professors, dem er zugewiesen ist, am Unterricht selbst teil, und zwar in so viel Lehrstunden als möglich. Hatten früher die Bemerkungen des Direktors und der Klassenlehrer über Mängel in Methode oder Disziplin regelmäßig nur nach dem Besuche der Lehrstunde zu erfolgen, so erweitern die neueren Verordnungen diese Bestimmungen dahin, daß nicht bloß das in den Lehrstunden Behandelte nachher vom leitenden Professor mit dem Kandidaten durchgesprochen werde, sondern auch, daß das demnächst Vorzunehmende, die methodische Behandlung der einzelnen Abschnitte des Gegenstands mit Rücksicht auf die Lehrstufe, die dem Lehrplane und der Unterrichtszeit angemessene Beurteilung des gesamten Lehrpensums Gegenstand der Erörterung werden solle. In teils gelegentlichen, teils regelmäßigen, etwa wöchentlichen Besprechungen zwischen Professor und Kandidat kommen auch die Anlage und Behandlung der Lehrmittelsammlungen, die Schuldisziplin, die Schulgesundheitspflege, die Schulliteratur des Gegenstands, beachtenswerte pädagogisch-didaktische Abhandlungen, insbesondere auch der Organisationsplan der Gymnasien und Realschulen, die Instruktionen für den Unterricht, die Weisungen zur Führung des Schulamtes und dergleichen zur Sache Gehöriges zur Erörterung. Selbst davon ist die Rede, daß die durchgesprochenen Gegenstände Stoffe zu schriftlichen Arbeiten bilden können. Von all den zuletzt erwähnten Dingen war in der älteren Verordnung keine Rede. Es zeigt sich eben in dieser Erweiterung der ursprünglichen Verfügungen, daß man sich dessen bewußt geworden war, mit zufälligen, bloß gelegentlichen Faktoren bei einer so wichtigen Veranstaltung nicht das Auslangen finden zu können, und daß es hiebei einer auf Einheitlichkeit und Regelmäßigkeit abzielenden Organisation bedürfe. Die Urteile über das Probejahr, seine Einrichtung und Wirksamkeit sind natürlich, wie über alle menschlichen Einrichtungen, geteilt. Vor allem sind die Vertreter der seminaristischen Einrichtungen nicht Freunde des Probejahres. So hat Rein das Probejahr und das sporadische Hospitieren eine unvollkommene Einrichtung genannt. Ziegler ist zwar nicht prinzipieller Gegner, sieht aber in der Art der Durchführung unüberwindliche Schwierigkeiten. Dieser Ansicht war übrigens auch schon Mützell, der es bedenklich fand, daß die Behörde sämtlichen Direktoren durch Einrichtung des Probejahres „die Qualifikation von Seminardirektoren“ beigelegt habe, da diese doch nicht alle entweder die Neigung oder das Geschick besäßen, die erste praktische Tätigkeit und

Ausbildung junger Kandidaten zu leiten. Fries erweitert diesen Gedanken, indem er sagt: „Ist z. B. der Direktor nicht mehr voll frischer Kraft, fehlt es der Schule an energischer, straffer Leitung, herrscht im Kollegium entweder kein Streben oder keine Einigkeit, so findet der Kandidat an der Anstalt eben nichts Vorbildliches, sondern eher das Gegenteil, und dieser erste, wirksame Eindruck seines Berufslebens kann leicht für seine ganze künftige Entwicklung verhängnisvoll werden.“ Frick spricht vom Probejahr wie von einer vortrefflichen Art der Ausbildung, freilich mit der Einschränkung, daß die vielfach überlasteten Direktoren jedem Probandus wirklich eine ausgiebige Anleitung geben, geeignete Seminarleiter zur Seite und auch die Möglichkeit zu einem Einblick in einen tüchtigen Elementar- (Volksschul)-Unterricht haben.

Man sieht aus all dem, daß das Probejahr doch im allgemeinen als eine Einrichtung angesehen wird, die man nicht vorschnell über Bord werfen sollte, solange man sich nicht überzeugt hat, daß man an seine Stelle mit der gleichen oder besseren Aussicht auf Erfolg ein andersgeartetes Institut setzen könne. Ebenso allgemein aber sind auch die Urteile über die Notwendigkeit einer Weiterbildung desselben. So sagt z. B. Paulsen: „Das scheint unzweifelhaft, daß eine Abhilfe nur durch Ausbildung des Instituts des Probejahres zu wirklichen Gymnasialseminarien nach der Art des Gedikeschen gesucht werden kann“ . . . In welcher Weise in Österreich versucht worden ist, das Probejahr zu erweitern und die pädagogisch-didaktische Durchbildung vollständig geprüfter Lehramtskandidaten zu vertiefen, ist in dem Art. dieses Handbuches: „Pädagogische Seminare für das höhere Schulamt“ nachzulesen. Dort ist auch weiter von dem Probejahre die Rede, welches nach der Verordnung des preußischen Ministeriums vom 15. März 1890 sich an das Seminarjahr als zweites Jahr der Einführung ins praktische Lehramt anschließt.

Literatur: Fries W., Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, in Baumeisters Handbuch der Erz.- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen, II. Bd., 1. Abt., S. 58 ff. — Adamek O., Die päd. Vorbildung f. d. Lehramt a. d. Mittelschule. Graz 1892, wo mit großer Sorgfalt die Literatur über diesen Gegenstand zusammengetragen ist. — Loos J., Die Ausbildung der Kandid. des höheren Schulamtes, im Supplementheft der Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien 1891. Vgl. hiezu auch die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen: Westfalen 1829 u. 1851, Pommern 1870 u. 1882, Preußen 1877, Posen 1879 u. Schlesien 1879; zudem die Literatur zum Art. „Pädag. Seminarien f. d. höhere Schulamt“. Auch der Art. d. Hdb. „Hospitieren“ kommt auf die Einrichtung des Probejahres zu sprechen.

Linz. *Jos. Loos.*

Probelektion s. d. Art. Lehrerbildung, Pädagogische Seminare.

Produktion s. d. Art. Schulfeste.

Professortitel. An dieser Stelle kann es sich nicht um die Jahrhunderte alte Benennung der Universitätslehrer handeln, welche seit Begründung anderer Hochschulen (technische Hochschulen, Bergakademien, Hochschulen für Bodenkultur u. s. w.) auch auf die Dozenten dieser mit den Universitäten gesetzlich gleichgestellten Anstalten ausgedehnt wurde; auch nicht um jene vereinzelten Fälle handelt es sich, wo hervorragenden Vertretern irgend einer Kunst als Anerkennung verdienstlicher Lehrtätigkeit der Professortitel ad personam verliehen wird. Hier soll nur in aller Kürze über die Verleihung dieses Titels an Lehrer von Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Staatsgewerbeschulen, Lehrerbildungsanstalten u. s. w.) berichtet werden. Für die österreichischen Staatsmittelschulen gilt im allgemeinen folgende Einrichtung. In normalen Zeiten, d. h. wenn kein Lehrermangel herrscht, wird der junge Lehrer, sobald er anstellungsfähig geworden, d. h. sobald er nach Ablegung der Lehramtsprüfung im praktischen Schuldienste das vorgeschriebene Probejahr absolviert hat, einige Zeit als „Supplent“ (s. d. Art.) verwendet, erhält sodann eine Lehrstelle als „wirklicher Gymnasial- oder Realschullehrer“ und wird nach dreijähriger zufriedenstellender Dienstleistung im Lehramte bestätigt mit Zuerkennung des Professortitels. So tritt an die Seite des „Universitätsprofessors“ der „Gymnasial-, Realschulprofessor“ u. s. w. — Anders stehen die Dinge an den analogen

Schulen der deutschen Bundesstaaten. Nach Informationen, die mir aus einem der kleineren Staaten erst jüngst zugekommen sind, ist daselbst die Erteilung des Professortitels „lediglich ein Akt landesherrlicher Gnade“ und mit diesem Titel sei auch die „Hoffähigkeit“ verbunden. Überdies herrsche die Übung, daß an jeder höheren Anstalt des Landes in der Regel nur drei Lehrer in dieser Weise ausgezeichnet sind. Vereinzelt komme es vor, daß der Titel als Zeichen der Anerkennung einem Lehrer beim Übertritte in den Ruhestand verliehen wird. — An den sächsischen Mittelschulen herrscht meines Wissens eine ganz ähnliche Praxis: der Professortitel wird von Fall zu Fall als Zeichen besonderer Anerkennung verdienstlicher, zumal wissenschaftlicher Leistungen durch den König verliehen und für diese Auffassung ist es charakteristisch, daß z. B. der Direktor als solcher den ihm zugesprochenen Professortitel offiziell an zweiter Stelle weiterführt. Direktoren und Professoren sind in die Hofrangordnung eingereiht. Für Preußen entnehmen wir aus W. Lexis' „Das Unterrichtswesen im deutschen Reich“, II. Bd. (1904), S. 33: „Alle festangestellten wissenschaftlichen Lehrer der höheren Schulen führen die Amtsbezeichnung Oberlehrer. Bis zu einem Drittel aller Oberlehrer im Staate wird jedem von ihnen der Regel nach der Charakter als Professor vom Minister verliehen.“ — „Den Professoren pflegt, sofern sie zwölf Dienstjahre seit ihrer ersten festen Anstellung zurückgelegt haben, der persönliche Rang als Räte vierter Klasse vom Könige beigelegt zu werden.“ Ebendaselbst aber berichtet Lexis, daß die Direktoren der Vollanstalten Räte vierter Klasse sind und den ordentlichen Professoren der Universitäten im Range gleichstehen (vgl. Baumeister, Handb. d. Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höh. Schulen, I. Bd., 2. Abt. S. 10 fg.)

Die besprochene Maßregel gehört da und dort, bei der liberaleren Praxis Österreichs wie bei dem strengeren Vorgange Deutschlands, zu den Mitteln, die gesellschaftliche Stellung des Lehrers und hiedurch mittelbar die Autorität der Schule in den Augen des Publikums zu heben. Man mag über die Rolle, welche in der Gesellschaft Rangstellung, Titel, Würden, Orden u. s. w. spielen, denken, wie man will, man mag zu der Meinung neigen, daß der Lehrer in seiner idealen, mit den anderen Arten von Beamtentätigkeit schlechthin unvergleichbaren Berufsstellung auf solche Äußerlichkeiten, denen im Grunde nur menschliche Eitelkeit und die wenig geläuterten Ehrbegriffe der großen Menge ihren Wert verleihen, gern verzichten sollte. Indessen darf doch auch der Lehrer teilhaben an den verzeihlichen Schwächen der menschlichen Natur, ferner darf ihm als Familienvater seine gesellschaftliche Position durchaus nicht gleichgültig sein, endlich muß im Interesse der hohen Aufgabe des öffentlichen Unterrichts jedes Mittel willkommen geheißen werden, das dem noch immer mit uralten Vorurteilen des Publikums kämpfenden Lehrstande zu der gebührenden Geltung verhilft. Dieselbe Tendenz verfolgt ja doch auch die in neuester Zeit allerorten erfolgte Aufbesserung der Bezüge des Lehrpersonals (vgl. die treffenden Bemerkungen in W. Münchs Geist des Lehramts (1903), S. 42 fg.).

Zum Schlusse noch ein Wort über die Stellung des Publikums zu dem fraglichen Titel! Soweit jemand mit der Schule unmittelbar zu tun hat, indem er ihr seine Söhne anvertraut, ist er in der Regel mit der Anrede „Professor“ recht verschwenderisch und glaubt dieselbe schlechthin bei jedem, selbst dem jüngsten Lehrer anwenden zu sollen. Vom Standpunkte der Schule ist dagegen kaum etwas einzuwenden, da zumal bei jüngeren Schülern die äußerliche Unterscheidung des amtlichen Charakters der Lehrer ihre Bedenken hat; anderseits ist nicht zu leugnen, daß die Verallgemeinerung des fraglichen Titels zu einer Entwertung desselben führt. Man weiß ja, daß die Eltern den durch sie selbst emporgerückten „Professor“ doch nicht als „voll“ ansehen. Diese Tatsache regt noch ein weiteres Bedenken an: es betrifft die terminologische Gleichsetzung des Mittelschullehrers mit dem Hochschullehrer. Einem empfindlicheren Gemüt kann der Gedanke leicht drückend werden, einen Titel führen zu sollen, der als Bezeichnung der Universitätslehrer die Sanktion von mehr als einem halben Jahrtausend für sich hat, wobei wir die professores der römischen Kaiserzeit ganz beiseite lassen. Ich für meine Person hatte zuweilen im

Verkehre mit Hochschullehrern, die mich etwa als „Herr Kollega" ansprachen, die Empfindung, als machte ich mich einer „Besitzstörung" schuldig. Ob eine solche Empfindung nach der Auffassung der Gegenseite ihre Berechtigung hat oder nicht, weiß ich nicht zu sagen. Der Zweck dieser Ausführung ist nur der, zu zeigen, daß hier ein Problem vorliegt, das vielleicht durch Aufstellung eines ganz besonderen Titels für die Lehrer der Mittelschulen seine nach allen Seiten befriedigende Lösung erfahren könnte.

Vgl. Morsch H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (1905), S. 300 ff. und Lexis W., Die Ref. d. höh. Schulw. in Preußen (1902), S. 404 ff.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Programm s. d. Art. Schulprogramm.

Progymnasium s. d. Art. Preußisches Schulwesen.

Provinzialschulkollegium s. d. Art. Schulaufsicht.

Provisorische Anstellung s. d. Art. Rechtsverhältnisse der Lehrer.

Prüfungen d. Kandidaten d. höheren Schulamtes s. d. Art. Lehrbefähigung für höhere Schulen.

Prüfungen der Lehrer und Lehrerinnen. Die Befähigung zur definitiven Anstellung an Volksschulen haben die mit dem Reifezeugnis einer Lehrer- oder Lehrerinnenbildungsanstalt versehenen provisorischen Lehrkräfte in einer zweiten Prüfung zu erwerben. Für diese Prüfung ist in Österreich die Vorschrift über die Lehrbefähigungsprüfungen für allgemeine Volks- und Bürgerschulen vom 31. Juli 1886 maßgebend. Zur Vornahme der Lehrbefähigungsprüfungen werden an allen Orten, wo staatliche Lehrer- oder Lehrerinnenbildungsanstalten sind, Prüfungskommissionen eingesetzt, in die vom Minister für Kultus und Unterricht vorzugsweise Direktoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspektoren und tüchtige Volksschullehrer berufen werden. Bei jeder Prüfungskommission werden Kandidaten und Kandidatinnen geprüft. Diese Prüfungen finden zweimal im Jahre, und zwar, wenn nicht vom Unterrichtsminister für einzelne Länder oder Orte andere Termine künftig bestimmt werden, in den Monaten Mai und November statt.

Behufs Zulassung zur Prüfung für allgemeine Volksschulen ist der Nachweis über eine mindestens zweijährige (in Dalmatien dreijährige), nach bestandener Reifeprüfung zurückgelegte Verwendung im praktischen Schuldienste an einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrechte versehenen Privatvolksschule erforderlich. Wenn das Reifezeugnis und der Nachweis über den praktischen Schuldienst beigebracht sind, entscheidet die Bezirksschulbehörde nach Würdigung der Verwendung der Gesuchsteller im Schuldienste über ihre Zulassung zur Prüfung und verständigt im Zulassungsfalle die Prüfungskommission. Wird die Verwendung des Kandidaten (der Kandidatin) im praktischen Schuldienste als nicht zufriedenstellend erkannt, so wird ihm (ihr) das Gesuch mit Angabe der Gründe und mit dem Bemerken zurückgestellt, daß es ihm (ihr) freisteht, in einem späteren Termin das Gesuch zu erneuern.

Die Lehrbefähigungsprüfung für allgemeine Volksschulen hat den Charakter einer praktischen Prüfung.

Der Kandidat (die Kandidatin) hat den Nachweis zu liefern, daß er (sie) mit den Grundsätzen der Volksschulerziehung, insbesondere mit der Schuldisziplin und Schulgesundheitspflege und mit der methodischen Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule vertraut ist, Erfahrung und Urteilsfähigkeit in Fragen der Erziehung und des Volksschuldienstes gewonnen hat und den Lehrstoff der allgemeinen Volksschule im großen und ganzen, ohne daß auf einzelnes Wert gelegt wird, beherrscht, überhaupt, daß er zur selbständigen Erziehungstätigkeit und Unterrichtserteilung an allgemeinen Volksschulen geeignet ist. Die Prüfung erstreckt sich auf Pädagogik, insbesondere auf Methodik der obligaten Lehrgegenstände der Volksschule, auf den Lehrstoff dieser Schulen und auf die Vorschriften für die Schulpraxis und gliedert sich in eine schriftliche, in eine mündliche und in eine Lehrprobe. Jeder Kandidat (jede Kandidatin), welcher (welche) die Lehrbefähigung für Bürgerschulen erwerben will, muß sich mindestens aus allen Gegenständen

einer der nachstehenden drei Gruppen von Unterrichtsgegenständen der Prüfung unterziehen.

a) Die sprachlich-historische Fachgruppe: Unterrichtssprache, Geographie und Geschichte.

b) Die naturwissenschaftliche Fachgruppe: Naturgeschichte, Naturlehre, dazu als Ergänzung: Mathematik oder Geometrisches Zeichnen.

c) Die mathematisch-technische Fachgruppe: Mathematik, Freihandzeichnen und Schönschreiben, dazu als Ergänzung: Naturlehre oder Geometrisches Zeichnen.

Überdies ist Pädagogik Prüfungsgegenstand jeder Gruppe.

Den Kandidaten der zweiten und dritten Gruppe steht es frei, als Ergänzung statt der als Regel bezeichneten Fächer ein anderes Fach der dritten oder zweiten Gruppe zu wählen, sowie die Prüfung aus beiden Ergänzungsfächern, aber nur in einem und demselben Prüfungstermin, abzulegen.

Die Lehrbefähigung für Bürgerschulen kann nicht mit der Lehrbefähigung für Volksschulen in einem und demselben Prüfungstermin erworben werden. Bedingungen für die Zulassung zur Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen sind: der Besitz eines Lehrbefähigungszeugnisses für Volksschulen und der Nachweis über eine mindestens dreijährige (in Dalmatien vierjährige) befriedigende Verwendung an Volksschulen oder anderen Lehranstalten. Kandidaten (Kandidatinnen), die ein Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen oder für Bürgerschulen besitzen, können sich behufs Erwerbung der Lehrbefähigung aus Landwirtschaft oder aus einem technischen Fach für die mit Volksschulen verbundenen speziellen Lehrkurse, ferner zum nicht obligaten Unterricht im Klavier- oder Violinspiel an Bürgerschulen, endlich zum Unterricht blinder, taubstummer, schwachsinniger oder verwahrloster Kinder speziellen Prüfungen aus einer oder aus mehreren dieser Disziplinen unterziehen. Auch können solche Kandidaten (Kandidatinnen) eine spezielle Prüfung aus dem Orgelspiel ablegen.

Für die Erwerbung der speziellen Lehrbefähigung zum Unterricht in der französischen, italienischen und englischen Sprache an allen Lehranstalten im Gebiete der Volksschule (Bürgerschulen, speziellen Lehrkursen, Fortbildungskursen, Sprachschulen und Lehrer-(Lehrerinnen-)Bildungsanstalten) ist Vorbedingung, daß der Kandidat (die Kandidatin) mindestens das 18. Lebensjahr zurückgelegt hat.

Die schriftliche und mündliche Prüfung hat zu erproben, daß der Examinand (die Examinandin) die betreffende Sprache sowie auch jene Sprache, deren er (sie) sich beim Unterricht zu bedienen gedenkt, nicht nur korrekt spricht und schreibt, sondern daß er (sie) auch ein eingehendes grammatisches Verständnis und die Fähigkeit besitzt, anderen den Unterricht zu erteilen. Kandidaten (Kandidatinnen), die weder ein Zeugnis der Reife für das Lehramt an Volksschulen noch ein Lehrbefähigungszeugnis besitzen, sind auch einer besonderen Prüfung über die notwendigsten didaktisch-pädagogischen Kenntnisse zu unterziehen. Durch Ablegung strenger Prüfungen können Lehrer auch die Befähigung zum Unterricht im Turnen, in der Musik und in Stenographie an Mittelschulen erwerben.

In Preußen macht die Behörde die unwiderrufliche Anstellung von einer zweiten Prüfung abhängig, welche die Volksschullehrer an einem Seminar des Regierungsbezirkes, in dem sie im Schuldienste stehen, abzulegen haben. Die Zusammensetzung der Prüfungskommission ist die gleiche wie bei der Seminarentlassungsprüfung. Die Lehrer haben sich zur zweiten Prüfung zu melden, nachdem sie mindestens zwei, höchstens fünf Jahre an Schulen in Preußen voll beschäftigt waren. Die Prüfung soll nicht eine Wiederholung der Seminarentlassungsprüfung sein, sondern es ist ihre Aufgabe, die Tüchtigkeit der zu prüfenden Lehrer für die Verwaltung eines Schulamtes zu ermitteln. Durch möglichst in innerem Zusammenhange stehende Fragen aus der Geschichte des Unterrichts, der Unterrichts- und Erziehungslehre und der Schulpraxis ist festzustellen, ob der Lehrer eine genügende Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der preußischen Volksschule besitzt, ob er die aus der Psychologie sich ergebenden Grundsätze auf die unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit verständig anzuwenden versteht und ob er in der Verwaltung des Schulamtes einige Erfahrungen gewonnen hat, insbesondere mit den Schulverordnungen hinreichend be-

kannt ist, die in dem Bezirke gelten. Die Prüfung in der Methodik kann sich auf sämtliche Lehrgegenstände der Volksschule erstrecken. Jeder einzelne Kandidat wird in der Regel nur in drei Fächern geprüft, unter denen immer zwei der nachbenannten: Religion, Deutsch, Mathematik, Geschichte, sich befinden müssen.

Der Nachweis der Befähigung für höhere Stellen im Schuldienste wird durch die Prüfungen der Mittelschullehrer und Rektoren geliefert (s. d. Art. Mittelschule).

Jenen, die für ein technisches Fach besondere Anlagen haben oder Neigung für die Erziehung nicht vollsinniger Kinder, ist Gelegenheit geboten, dies in Sonderprüfungen nachzuweisen: in den Prüfungen der Turn-, Zeichen- und Musiklehrer an höheren Lehranstalten sowie der Taubstummenlehrer.

Die unwiderrufliche Anstellung der Lehrerinnen erfolgt in Preußen ohne weitere Prüfungen, wenn jene sich im Beruf bewährten. Die Lehrerinnen, die in der ersten Prüfung nur die Befähigung für Volksschulen erlangten, können sich die Befähigung für mittlere und höhere Mädchenschulen durch die Ablegung einer Ergänzungsprüfung erwerben. Weiterstrebenden Lehrerinnen ist eine höhere Laufbahn durch die Oberlehrerinnen- und die Schulvorsteherinnenprüfung eröffnet. Sonderprüfungen sind für den Unterricht in der französischen und englischen Sprache, für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, für den Turn-, Zeichen-, Taubstummen- und hauswirtschaftlichen Unterricht vorgesehen. Über die Lehrbefähigung für das höhere Schulamt vgl. diesen Art. des Handbuches.

Literatur: Prüfungsvorschrift des Ministers für Kultus und Unterricht vom 31. Juli 1886. — Meyer Johann, Vor- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen. Hofmann in Leipzig 1903.

Linz. *W. Zenz.*

Prüfungen der Schüler und Klassifizieren. Überblicken wir vorerst die nicht geringe Mannigfaltigkeit dessen, was mit dem Worte „Prüfung", bezw. „Prüfen" bezeichnet zu werden pflegt. Da sei vor allem der altehrwürdigen, aber schon so ziemlich ausgestorbenen Form der Schau- oder Prunkprüfung gedacht, die als Festaktus feierlich in Szene gesetzt wurde, die aber meist nicht mehr entscheidenden Einfluß hatte. Die Qualifikation, das Zeugnis stand in der Regel schon fest. Ihr Zweck war wohl in erster Linie, dem Schulerhalter oder Schulherrn ein schönes Bild von den Leistungen der Schule zu geben, nebstbei aber auch den Eltern der Schüler und sonst irgend beteiligten Personen die Schule in bestem Lichte erscheinen zu lassen. Heute sind diese Prüfungen nahezu ganz verschwunden.

Als zweite, jetzt meist übliche Form sei die der ernsten, entscheidenden „Prüfungen" im engeren Sinne besprochen. Es sind dies mehr oder minder offiziell geregelte, in genau festgelegten Formen sich bewegende Prüfungen, denen sich meist eine Mehrheit von Prüflingen unterzieht, wobei jeder im voraus weiß, wann und über welchen Umfang von Stoff er geprüft wird. Hieher gehört die Maturitätsprüfung (s. d.), die Aufnahmsprüfung, zum Teil die sogenannte Versetzprüfung, dann die Semestralprüfungen der Privatisten und teilweise die sogenannten Wiederholungsprüfungen, ebenso an den Hochschulen die Staatsprüfungen und Rigorosen.

Die dritte Form ist das übliche „Prüfen", dem Schulsprachgebrauche nach ganz deutlich unterschieden von einer eigentlichen „Prüfung" im obigen Sinne. Es ist dies das gewöhnliche Einzelexamen, dessen jeder Schüler täglich gewärtig sein muß; jene Tätigkeit des Lehrers, die, besonders bei stundenarmen Gegenständen, oft $^2/_3$, ja $^3/_4$ seiner ganzen Zeit in Anspruch nimmt, wenn er, zumal bei vollen Klassen, die genügende Anzahl von Noten gewinnen will. Dieses „Prüfen" wird doch immerhin von den meisten Lehrern mehr oder minder deutlich abgehoben von der bloßen Frage: der Schüler wird herausgerufen, das Fragen dauert länger als gewöhnlich, kurz es wird markiert, daß es sich um mehr als eine gewöhnliche, harmlose Frage handelt. Der Kalkül wird notiert, mitunter auch dem Schüler mitgeteilt.

Neben diesem eigentlichen „Prüfen" wären noch die „Bankfragen" zu nennen, insofern sie nicht ganz freihin gestellt, sondern zu dem Zwecke gegeben werden, das Urteil über das Wissen des Schülers zu begründen oder wenigstens zu klären.

Ein „Prüfen ohne Klassifizieren", wie es die moderne Pädagogik immer lauter verlangt, würde der heutige Sprach-

gebrauch unserer Schüler überhaupt nicht „Prüfen“ nennen, so wesentlich ist in ihren Augen dabei das „Klassifizieren“, das „Notengeben“ schon geworden.

Die Etymologie des Wortes Prüfen, probare (probieren), führt uns in diesem Falle zweifellos auch auf den Kern der Sache. Es ist ein Versuchen, was eine Person (oder eine Sache) leisten kann, und zwar wird hiebei die Leistungsfähigkeit dadurch untersucht, daß eine gewisse Leistung zu eben diesem Zwecke provoziert wird, sei es durch Fragen, sei es durch Stellung einer Aufgabe u. dgl. Notwendig wird ein derartiges „Versuchen“ dort, wo es keine Mittel gibt, die Größe der Leistungsfähigkeit direkt zu ermitteln oder zu berechnen, kurz im vorhinein festzustellen. Sehe ich, daß eine Uhr aufgezogen ist, so nehme ich an, sie könne eine bestimmte Anzahl von Stunden lang gehen, ich bin nicht darauf angewiesen, dies erst durch den Versuch herauszubringen; wenn ich die Patrone in dem Laderaum eines Gewehres sehe, so brauche ich nicht erst durch den Versuch des Losschießens zu ermitteln, ob es geladen sei oder nicht, u. ä. — Es gibt nun allerdings auch Fälle, wo zwar eine vorgängige Berechnung der Leistungsfähigkeit möglich ist, wie bei der Tragkraft von Brückenkonstruktionen u. dgl., wo aber trotzdem mit Rücksicht auf die nie ganz zu eliminierenden unberechenbaren Komponenten eine eigentliche Prüfung oder Erprobung, also empirische Feststellung der Leistungsfähigkeit für unentbehrlich erachtet wird. Bei psychischen Leistungsfähigkeiten sind wir nun ganz auf diesen letzteren Weg angewiesen. Wir kennen Bau und Funktion der letzten Nervenelemente noch lange nicht gut genug, ja sie dürften am lebenden Menschen vielfach überhaupt nie dem Studium so zugänglich gemacht werden können, daß wir die Leistungsfähigkeit ebenso direkt aus ihrer Grundlage heraus konstatieren könnten, wie etwa beim Gewehr das Geladensein aus der Patrone.*)

Spricht man im übertragenen Sinne von Prüfungen des Lebens, von Kampf und Not, worin sich der wahre Mann erprobt, u. ä., so ist der Vorgang hiebei im Wesen derselbe: gewisse Kräfte, Tugenden, Fähigkeiten der Seele können eben nicht anders zu Tage treten, als wenn sie Gelegenheit, bezw. die Nötigung finden, sich zu betätigen: es ist schlechterdings ausgeschlossen, sie irgendwie von vorneherein nachweisen zu können.

Also: Prüfen ist das Mittel, auf empirischem Wege, durch den Versuch, durch aktuelle Leistungen, die psychischen Leistungsfähigkeiten (Dispositionen) zu ermitteln.

Fragen wir nun, warum diese Tätigkeit gerade auf dem Gebiete der Jugendbildung von Wert ist, welchem Zwecke sie dient, so liegt die Antwort nahe: wer immer an der Ausbildung eines jungen Menschen Interesse hat, der will naturgemäß von Zeit zu Zeit erfahren, was der Betreffende kann, welche Fortschritte er gemacht hat, seien es nun die Eltern oder deren Lehrer oder die wie immer organisierte Gesamtheit, der der Heranzubildende angehört. Die Erfahrung und die Geschichte lehren aber, daß wir durchaus nicht bei allen Formen und in allen zeitlichen Epochen der Erziehung und Unterweisung das Prüfen vorfinden; bald fehlt es ganz, bald ist es nur die Schauprüfung, wie wir sie eingangs erwähnt, bald wieder ist das Prüfen ganz außerordentlich stark entwickelt und in ein streng geregeltes System von Formen und Normen gebracht. — Es ist nun interessant, den Gründen für diese Verschiedenheit nachzugehen. Die primitivste und naturgemäßeste Form, in der die Jugend erzogen wird, ist die des Zusammenlebens in der Familie, wobei das Kind ganz allmählich und unvermerkt in den väterlichen Beruf hineinwächst, Sprache, Sitte, Religion, Rechtsanschauungen der Eltern ebenso gut lernt wie alles das, was zur Ausübung des Ackerbaues, der Jagd, Fischerei u. dgl. sowie zum Kampfe und zur Verteidigung notwendig ist. Im Bauernstand hat sich durch Jahrhunderte hindurch diese einzige Art der Unterweisung forterhalten. Mit der fortschreitenden Kulturentwicklung, mit der zunehmenden Differenzierung der Berufe und Teilung der Arbeit hat sich auch das Bedürfnis eingestellt, Erziehung und Unterweisung teilweise oder ganz fremden Personen zu überlassen — Schulen, Erziehungsanstalten

*) Vgl. meinen Vortrag: Psychol. Untersuchungen über Prüfen u. Klassifizieren. Wien, Hölder, 1900.

entstanden nach und nach; so lange diese nur private Veranstaltungen sind zur Entlastung der Eltern, bleibt der Kontakt mit den Eltern immerhin noch enger, als wenn derartige Anstalten aus dem Interesse der Gesamtheit heraus errichtet werden, wenn Erziehung, bezw. Unterricht als Staatsangelegenheit zu gelten anfangen. Es ist kein Zweifel, daß diese Entwicklung zugleich sukzessive die Entfernung zwischen dem Schüler und den an seiner Erziehung zunächst Interessierten in wörtlichem und übertragenem Sinne vergrößerte. Und Hand in Hand damit geht die zunehmende Bedeutung, die dem Prüfen zugemessen wird. Der Bauer, der seinen Sohn in die Arbeiten seines Berufes einführt, die Mutter, die das Kind sprechen, singen, beten lehrt, bedürfen des Prüfens nicht; sie sehen ja die beständigen Fortschritte immerfort in und mit dem, was das Kind tut, bezw. leistet. Wird das Kind einem Lehrer anvertraut, so werden, selbst primitivste Verhältnisse angenommen, die Eltern hie und da sehen wollen, was das Kind da gelernt hat, es wird zeigen müssen, was es kann, es wird mehr oder weniger formell „geprüft". Ist der Staat Erziehungs- und Unterrichtsherr, so wird schon ein eigener Kontrollapparat notwendig, das Prüfen muß in systematisch geregelte Formen gebracht werden. Also parallel mit der zunehmenden Abwendung vom natürlichen Unterweisen durch die Eltern geht die Ausbildung und das Umsichgreifen des Prüfens, das an sich eine un- oder, sagen wir vorsichtiger, eine außerpädagogische Tätigkeit ist. Natürlich spielt hier auch das, was gelernt werden soll, eine große Rolle. Wo es auf ein Tun, bezw. Tun-Können des Schülers ankommt, auf gemeinsames Arbeiten des Schülers mit dem Lehrer, da ist Prüfen überflüssig; sowie der Schüler aber auch allein arbeiten, lernen, sich üben muß, tritt die Kontrolle durch den Lehrer ein, insbesondere bei dem gedächtnismäßigen Lernen, wo die Leistung eigentlich darin besteht, auf irgend eine Weise zu zeigen, wie viel man weiß, tatsächlich aber das, was man gelernt hat, aufzusagen. — Die extremste Entwicklung hat das Prüfen wohl in der Form erreicht, wo der Staat z. B. lediglich Prüfungskommissionen einsetzt, sich aber um die Art des nötigen Bildungserwerbes gar nicht kümmert.

Im ganzen kann also wohl gesagt werden: je kontinuierlicher und unmittelbarer der geistige Fortschritt beobachtet werden kann, desto weniger sind Prüfungen notwendig und umgekehrt. Tatsächlich hat daher auch die Volksschule, besonders auf der unteren Stufe, wo sich alles Aneignen unter den Augen des Lehrers vollzieht, so gut wie gar kein Prüfen. Die Staatsprüfungen der Hochschulen stehen dem anderen Endpunkte unserer Reihe nahe. Aber auch auf der Hochschule hat das gemeinsame Arbeiten von Lehrern und Schülern in den Seminarien und Instituten schon eine solche Bedeutung erlangt, daß mitunter der Ausweis über erfolgreiches Arbeiten in einem Seminar, über ein Praktikum u. dgl. schon als Äquivalent für eine Teilprüfung behandelt wird. Das Gymnasium, das sonst wohl in jeder Beziehung in der Mitte steht zwischen Elementar- und Hochschule, ist in diesem Punkte ganz einseitig reich entwickelt: nicht nur, daß es sich nach unten durch eine Aufnahmsprüfung abschnürt und nach oben eine staatliche Reifeprüfung den Abschluß bildet, es ist auch innerhalb seiner Tätigkeit mit Prüfen durchsetzt. Während die Didaktik des Gymnasiums in richtiger pädagogischer Einsicht immer auf lebendiges Zusammenarbeiten von Schüler und Lehrer dringt, wird, entgegen den oben von mir angedeuteten natürlichen Gesetzmäßigkeiten, so viel geprüft, als sei alles Arbeiten der Schüler einer sonstigen Kenntnisnahme des Lehrers völlig entrückt, als seien wir noch auf dem veralteten Standpunkte des bloßen „Aufgebens und Abhörens". Vollends unverständlich aber scheint es, wenn trotz dieses so reichlichen, immerwährend tätigen Kontrollapparats doch auch noch die große abschließende Maturitätsprüfung für notwendig erachtet wird. Wir dürfen uns hiebei allerdings einer Erwägung nicht verschließen, die all dies milder und einigermaßen erklärlicher erscheinen läßt. Wie so oft auf den verschiedensten Gebieten des Kulturlebens zeigt sich auch hier eine Verschiebung der Zwecke*): was ursprünglich nur zum Zwecke der Kontrolle getan wurde, erwies sich nach und nach auch in anderer Hinsicht als ersprießlich, es brachte günstige Wirkungen hervor, die anfänglich gar

*) Vgl. d. Art. „Maturitätsprüfung".

nicht beabsichtigt gewesen waren (Wundts Ethik nennt das Heterogonie der Zwecke). So bringt das Prüfen zweifelsohne größeren Ernst, größere Anspannung in die Tätigkeit des Schülers; das Prüfen bildet eine meist ganz nützliche Wiederholung des Lehrstoffes, es gestattet nicht selten, den Stoff in neuem Lichte und von neuem Gesichtspunkte aus zu betrachten; es ermöglicht den Schülern neben dem bloß passiven Aufnehmen auch einmal selbst tätig zu sein; es belebt den Ehrgeiz; es erhöht die Mittätigkeit der Schüler; es weckt das Verantwortlichkeitsbewußtsein und kräftigt das Pflichtgefühl der Jugend u. dgl. m.

Diesen gewiß nicht selten verwirklichten günstigen Wirkungen des Prüfens gegenüber haben wir nun auch zu fragen, ob und warum sich neben den guten auch schlechte Nebenerfolge dieser Tätigkeit im Laufe der Zeit eingestellt haben. Anstatt hier bei all den naheliegenden Vorwürfen lange zu verweilen, wollen wir nur in aller Kürze einiges aufzählen: ruhige Arbeitsstimmung und Arbeitsfreude sei steigender Unruhe und Hast und Nervosität bei Schülern und Lehrern und Eltern gewichen; das beim Prüfen oft unvermeidliche wiederholte Durchackern desselben Stoffes erzeuge Langeweile, zumal bei den begabteren Schülern; der Schüler sei zwar scheinbar selbst tätig, aber eigentlich doch nur an ein ziemlich sklavisches Reproduzieren gebunden, freie Meinungs- und Geschmacksäußerung können sich nahezu gar nicht entwickeln; der Ehrgeiz werde zu stark erregt, das freie, schöne, sachliche Interesse auf die Erreichung guter Noten abgelenkt; die frische Mittätigkeit der Schüler werde statt erhöht, herabgedrückt; die Hebung des Verantwortlichkeits- und Pflichtgefühles erhoffe man vergebens: der Schüler werde vielmehr gewöhnt, nur unter beständigem Zwange zu arbeiten; sowie dieser aufhöre, erlahme dann die geistige Spannkraft des Schülers, der es nie gelernt hat, aus eigenen freien Motiven zu arbeiten. Daß schließlich das regelmäßige Prüfen für den Lehrer einen außerordentlich großen Zeitverlust bedeutet (siehe oben), ist wohl über alles subjektive Meinen hinaus sicher.

Neben all diesen empirischen Feststellungen wollen wir aber, um in der Sache möglichst objektiv urteilen zu können, uns das Wesen alles Prüfens (und Klassifizierens) noch theoretisch etwas näher besehen.

Soviel haben wir bereits festgestellt, daß das Prüfen Leistungsfähigkeiten zu ermitteln sucht, indem es Leistungen abverlangt; denn die Fähigkeiten, Dispositionen selbst sind ihrer Natur nach nicht wahrnehmbar und ihre physischen Grundlagen dort, wo es sich um psychische Dispositionen handelt, auch so gut wie unzugänglich. Der Schluß nun von den Leistungen auf die dahinterliegende Leistungsfähigkeit ist durchaus nicht frei von Fehlerquellen und Schwierigkeiten*), vor allem dann, wenn es sich um quantitative Bestimmungen handelt. Die Psychologie der Übung, Abstumpfung, Ermüdung und Erholung hat uns hierüber schon einige Aufklärung gebracht. — Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß wir für psychische Leistungen keinen zuverlässigen Maßstab haben. Alles „Klassifizieren“, „Zensieren“ u. dgl. leidet unter diesem meist gar nicht recht gekannten Mangel. Unsere und jede Notenskala ist doch wohl nur der Versuch, die kontinuierliche Reihe aller denkbaren Leistungen von einem ganz unbestimmbaren Tiefst- bis zu einem ebenso unbestimmbaren Höchstpunkte hin in gewisse Zonen zu teilen, von denen man annimmt, sie seien annähernd gleich groß und seien so gewählt, daß die Einreihung einer konkreten Einzelleistung in eine dieser Zonen nicht allzu schwierig sei. Beide Annahmen indes erweisen sich als etwas optimistisch. In der Praxis fühlt man nicht gar zu selten die Schwierigkeit bei der Wahl der Zone; daher die vielfachen Versuche, durch Detaillierung (kaum genügend, fast lobenswert u. ä.) Abhilfe zu schaffen; ebenso zeigt aber die Praxis auch oft recht starke Verschiedenheiten in der Beurteilung seitens verschiedener Lehrer. Ferner spielt hierein noch prinzipiell die Verschiedenheit der Beurteilung, wie ich sie seinerzeit**) durch folgende Ausdrücke zu charakterisieren versucht habe: *a*) der Standpunkt der streng objektiven Beurteilung der Leistung, *b*) der der subjektiven Einschätzung aller im Individuum

*) Vgl. genauer meinen Vortrag, „Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Klassifizieren“. Wien, Hölder, 1900.

**) Vgl. die vorige Anmerkung.

mitspielenden hemmenden oder fördernden Faktoren (der Ruf nach Individualisierung zielt ebendahin ab), *c*) der relative Beurteilungsmaßstab: die Leistungen werden aneinander gemessen. Schließlich muß noch berücksichtigt werden, daß der Affekt des Lehrers nicht selten die Klassifikation beeinflußt, ja daß mitunter sogar ohne Affekt das „strengere Prüfen", bezw. das strengere Klassifizieren als eine recht wirksame Form der Strafe gehandhabt wird. Wer dies tut, wäre vergleichbar etwa einem Turnlehrer, der einmal im Affekt oder zur Strafe, wenn ein Schüler z. B. im Hochsprunge 120 *cm* hoch gesprungen wäre, erklärte, zur Strafe nur 100 *cm* zu notieren.

Wird so das Bestimmen der einzelnen Note durch mancherlei Umstände erschwert, so tritt eine weitere Erschwerung dann ein, wenn es nicht möglich ist, den ganzen Umfang dessen abzufragen, was der zu Prüfende wissen oder können soll, wenn man sich mit Stichproben begnügen muß. Dies ist aber bei allen größeren Prüfungen durchwegs der Fall und damit ist dem Zufall ein großer Spielraum eingeräumt. Freilich ist dieser Spielraum nicht immer gleich groß. Um dies zu begründen, muß ich auf die Verschiedenheit der inneren Struktur eines größeren Wissensganzen hinweisen, wie ich sie schon an anderem Orte*) durch die Unterscheidung von Dispositionssummierung, Dispositionssteigerung und Dispositionssystem zu charakterisieren versucht habe. Handelt es sich lediglich um eine Summe von Einzelkenntnissen — Dispositionen, die man nicht alle abfragen kann, so ist dem Zufall am meisten Raum gegeben; wo aber der geistige Fortschritt darin besteht, daß ein Können gesteigert wird — Dispositionssteigerung —, wie etwa immer flinkeres Rechnen, immer besseres Spiel auf einem Instrumente, gewandteres Übersetzen eines fremden Textes, rascheres Stenographieren u. ä., da liegt — dispositionspsychologisch — der Fall so, daß die gesteigerte Disposition alle geringeren Dispositionen in sich schließt: wer 100 Worte in der Minute stenographieren kann, kann auch 90, 80, 70 . . in der Minute schreiben. Hier genügt also, rein theoretisch betrachtet, eine abschließende Prüfung, die eine „Zielleistung" abverlangt. Soweit nun dieser Typus rein vorliegt, ist hiebei der Zufall ausgeschaltet. Doch meist ist dies nicht der Fall, so beim Stenographieren: das immer raschere Stenographierenkönnen setzt auch eine Summe von Einzelkenntnissen voraus, deren Erwerb in der Regel vorher sichergestellt werden muß. Hiemit sind wir aber schon dem dritten Typus näher gekommen, den ich mangels eines besseren mit dem Ausdrucke Dispositionssystem bezeichnet habe. Dieser ist rein dann verwirklicht, wenn in einem Wissensgebiete jeder Schritt vorwärts das feste Beherrschen alles Früheren zur unumgänglichen Voraussetzung hat. Als Beispiel sei das Fortschreiten in den elementaren Rechenoperationen angeführt, wo auf dem Wege: Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren, Potenzieren, Radizieren derartiges vorliegt. Auch bei solchen Stoffen ist der Zufall so ziemlich ausgeschlossen, falls nicht, wie in der Wirklichkeit meist, die Typen in mannigfaltigster Weise ineinandergreifen und wenn eben die Schluß- oder Zielleistung der Qualifikation zu Grunde gelegt wird.

Schwierigkeiten ganz anderer Art ergeben sich da, wo es sich, wie meist in den Schulen, darum handelt, aus zeitlich verstreuten Einzelleistungen nun einen Gesamtkalkül für einen ganzen Zeitabschnitt — Semestralnote — zu gewinnen. Daß hiebei meist, bewußt oder unbewußt, zugestanden oder nicht, die Berechnung der Durchschnittsnote, des arithmetischen Mittels aus den Einzelnoten, vorherrscht, ist Tatsache. Theoretische und praktische Bedenken dagegen ergeben sich vor allem aus der eben dargelegten Verschiedenheit der Zielforderungen. Aber auch folgende Erwägung spricht gegen die reine Durchschnittsberechnung: Eine frühere schlechte Leistung kann so schwer gut gemacht, ja ganz getilgt kann sie überhaupt nicht werden. Dies ist besonders jüngeren Schülern gegenüber ein erziehlicher Fehler. Anderseits kann ein nur einigermaßen leichtsinniger Schüler dazu verführt werden, auf einmal errungenen Lorbeeren auszuruhen. Am schärfsten traten diese Übelstände hervor, als der Klassenkatalog in aller Strenge gehandhabt werden mußte. Dies ist nun besser geworden.

Endlich fällt es sehr schwer ins Gewicht, daß der Lehrer ja zu Anfang des

*) Vgl. „Prüf. und Klassif. vom Standpunkte der Praxis", Wien, Hölder, 1906.

Jahres die Schüler noch nicht kennt, daß also seine Anfangsnoten jedenfalls nicht so sicher feststehen können als später.

Mit all dem ist aber nur gezeigt, daß die mechanische Durchschnittsberechnung durchaus verfehlt ist; die Schlußnote muß mit Heranziehung der freien Erwägung des Gesamteindruckes, den der Lehrer im Laufe der Zeit gewonnen hat, gegeben werden.

Ich komme nur noch auf die für die Praxis so wichtige Verschiedenheit der Fächer gegenüber dem Prüfen und Klassifizieren zu sprechen.

Wo, wie in den klassischen Sprachen im Untergymnasium und in Mathematik, jeder neue Schritt auf dem früher Erworbenen aufbaut, da ist häufige und strenge Kontrolle wohl nicht zu vermeiden; dort aber, wo an das früher erworbene Wissen sich Neues eben nur anreiht, ohne darauf aufzubauen, da ist die unmittelbare Nötigung zum Prüfen nicht gegeben. Direkt schädlich aber ist meines Erachtens das Prüfen in allen jenen Gebieten, wo es entweder auf selbständiges Urteil oder auf gefühlsmäßiges Erfassen -- sei es ethisch, sei es ästhetisch — ankommt.

Das Prüfen und Klassifizieren wird also doch wohl eine Einschränkung erfahren müssen: zu erkennen, wo zu prüfen ist, wo nicht, das muß der Einsicht, Erfahrung und dem guten Willen des Lehrers überlassen bleiben. Was am allerbesten an dessen Stelle treten kann und soll, ist das freie gemeinsame Arbeiten von Lehrer und Schüler, ohne Klassifizieren. Gelungene Versuche liegen schon vor.*) Gerade auf diesem Wege dürfte es gelingen, das freie Interesse an der Sache wieder zu beleben und das leidige „Notenjagen" nach Kräften einzuschränken.

Über die Frage der Kompensation von Leistungen vgl. den Art. „Kompensation" Bd. I. S. 870 ff.

Abschließend sei über die ganze Frage vom Prüfen und Klassifizieren nur noch gesagt, daß man im großen und ganzen den Noten und Zeugnissen weniger Wert beilegen soll. Das Wissen und Können des Schülers, sein Interesse an der Sache ist und bleibt jederzeit das Wichtigste. Im Qualifizieren kann man fehlgreifen. Das Leben berichtigt oft erst spät die Urteile der Lehrer. Wissenschaftlich gründliche und ehrliche Arbeit, frischer, Interesse schaffender Unterrichtston, warmes Herz für die Jugend und eindringliche Kenntnis der jugendlichen Eigenart sind die besten Mittel, erzieherische Erfolge zu zeitigen. Die Kontrolle, die im Prüfen liegt, ist eine, wenn auch nicht zu entbehrende, so doch nur in zweiter Linie stehende Angelegenheit.

*) Vgl. die Versuche von Dir. Januschke, Zeitschr. „Mittelschule" 1905, S. 266 ff.; von Stangl, Zeitschr. „Mittelschule" 1906, S. 1 ff.

Literatur: Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl. Wien 1895. — Schreiber H., Gegen Prüfen und Noten, in Reins Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. VI. 1899, S. 31 ff. — Andreae C., Zur Psychologie der Examina, Zeitschr. f. pädag. Psychologie, herausg. von Kemsies I. 1899, S. 113 ff. — Ebbinghaus H., Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern, Zeitschr. f. Psychologie XIII, S. 401 ff. — Martinak E., Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Klassif., Zeitschr. „Mittelschule" 1900, S. 93 ff, sep. Wien 1900. — Schmid D., Über Prüfen u. Klassif., Zeitschr. „Mittelschule" 1900, S. 424 ff. — Löhner R., Die Klassifikationsfrage, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1900, S. 1145 ff. — Pölzl J., Epilog zum VII. d. österr. Mittelschultage, Zeitschr. „Mittelschule" 1901, S. 61 ff. — Huemer K., Über den Wert des Prüfens und Notengebens in der Schule, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1901, S. 340 ff. — Höfler A., Eine künftige einfachere Notenskala u. Nachtrag, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1901, S. 816 ff. — Thumser V., Erziehung u. Unterricht. Wien 1901, S. 44—68. — Stettner E., Über Prüfen, Klassif. u. Semestralzeugnis, Progr. des Gymn. Bielitz 1902. — Jerusalem W., Die Aufgaben des Mittelschullehrers. Wien 1903. — Tominschek J., Ein neuer Beitrag zur Praxis des Prüfens, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1903, S. 647 ff. — Kleinpeter H., Zur Prüfungsfrage, Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1903, S. 449 ff. — Resch J., Die Gerechtigkeit in der Beurteilung der Schülerleistungen, ebenda 1904, S. 449 ff. — Thumser V., Die offizielle Notenskala u. ihre neuesten Beurteiler, Zeitschr. „Mittelschule" 1905, S. 357 ff. — Stangl A., Die Verbesserung der schriftlichen Arbeiten aus Französisch und Englisch, Zeitschr. „Mittelschule" 1906, S. 1 ff. — Martinak E., Über

Prüfen u. Klassif. vom Standpunkte der Praxis, ebenda 1906, S. 97 ff, sep. Wien 1906. — Matthias A., Praktische Pädagogik, 2. Aufl. München 1903, S. 192 ff. — Münch W., Geist des Lehramtes. Berlin 1903, S. 424 ff u. 477 ff.

Graz. *Ed. Martinak*

Prüfungen, öffentliche s. d. Art. Elternhaus und Schule.

Psychologie. Gegenstand und Aufgabe. Psychologie ist die Lehre von den Gesetzen des Seelenlebens. Ihr Gegenstand ist also das Seelenleben selbst, unsere Erinnerungen und Gedanken, unsere Wünsche und Entschlüsse, unsere Freuden und Schmerzen, kurz alle seelischen Zustände und Tätigkeiten, wie wir sie täglich und stündlich erleben. Den Ausgangspunkt bildet dabei immer das menschliche Seelenleben, das jedem aus eigenem Erleben unmittelbar bekannt ist. Da indessen die Lebensäußerungen vieler Tiergattungen die Vermutung nahe legen, daß auch bei ihnen neben den physiologischen Vorgängen Bewußtseinserscheinungen sich finden, die ihr Handeln bestimmen, so zieht die Seelenkunde als Tierpsychologie auch diese Erscheinungen in ihren Bereich. Die Resultate der Tierpsychologie, die bereits eine reiche Literatur aufzuweisen hat, bleiben jedoch immer unsicher und schwankend, weil es uns eben unmöglich ist, die Äußerungen der Tierseele von innen zu beobachten. Das menschliche Seelenleben, das uns allein unmittelbar bekannt und das für uns ungleich wichtiger und bedeutsamer ist, bildet deshalb den wichtigsten und eigentlichen Gegenstand der Psychologie.

Das Seelenleben des Menschen stellt sich dar als eine Reihe von Vorgängen, die miteinander in durchgehendem Zusammenhang sich befinden und als Erlebnisse eines Subjekts (eines Ich) auftreten. Charakteristisch für die psychischen Vorgänge ist ferner, daß sie niemals sinnlich wahrnehmbar werden können. Durch dieses letztgenannte Merkmal unterscheiden sie sich von den physischen Vorgängen, die den Gegenstand der Naturwissenschaft bilden. Alle physischen Phänomene sind nämlich entweder direkt sinnlich wahrnehmbar oder sie können sinnlich wahrnehmbar gemacht werden (durch Mikroskope u. dgl.), oder sie können, wo auch dieses nicht möglich ist, sinnlich wahrnehmbar gedacht werden. Dagegen können psychische Phänomene, z. B. Gedanken, Gefühle, Entschlüsse, nur in einer eigenartigen, nicht näher zu beschreibenden, aber jedem bekannten Weise erlebt, aber niemals sinnlich wahrgenommen werden.

Die Psychologie unterscheidet sich also durch ihren Gegenstand von den Naturwissenschaften. Diese früher allgemein angenommene Ansicht ist in neueren Darstellungen der Psychologie als unzutreffend bezeichnet worden. Mit Bezugnahme auf die Kantsche und namentlich auf die Neukantianische Erkenntnistheorie der Gegenwart weisen unter anderen Wundt, Külpe, Ebbinghaus darauf hin, daß die Gegenstände der Naturwissenschaft, d. h. die Objekte der Natur uns ja auch nur als unsere Vorstellungen, als unsere Erlebnisse gegeben seien. Die Wissenschaft, so drückt es Külpe aus, hat es nur mit Erlebnissen zu tun. Die daraus für die Psychologie gezogene Konsequenz ist die, daß sie sich von der Naturwissenschaft durchaus nicht durch ihren Gegenstand unterscheide. Beide haben vielmehr denselben Gegenstand, nämlich menschliche Erlebnisse. Das Unterscheidende liege im Standpunkte der Betrachtung. Betrachte ich die Erlebnisse in ihrer Abhängigkeit vom erlebenden Subjekt, dann treibe ich Psychologie. Sehe ich hingegen von dieser Abhängigkeit ab, dann treibe ich Naturwissenschaft.

Diese Auffassung ist aber nicht nur praktisch unbrauchbar, sondern auch theoretisch nicht richtig. Kompliziertere psychische Phänomene, wie Gedanken, höhere Gefühle und Willensentschlüsse, können niemals unabhängig vom erlebenden Subjekt betrachtet und somit niemals Gegenstand der Naturwissenschaft werden. Vollends unmöglich ist es, die geistigen Produkte des Zusammenlebens der Menschen, wie Sprache, Religion, Sitte und Recht, naturwissenschaftlich zu betrachten. Es gibt keinen Standpunkt, von dem aus z. B. der Bedeutungswandel eines Wortes Gegenstand einer Naturwissenschaft werden könnte. Richtig ist an diesen Erwägungen nur das eine, daß unsere Wahrnehmungen einen objektiven und einen subjektiven Faktor enthalten. Man darf aber weder den einen noch den anderen Faktor wegdisputieren wollen.

Die Wissenschaft hat vielmehr die Aufgabe, beide, soweit es geht, voneinander zu sondern, wobei dann der objektive Faktor der Naturwissenschaft, der subjektive der Psychologie zufällt. Nicht der Standpunkt, von dem aus wir unsere Erlebnisse betrachten, sondern der Teil des Erlebnisses, den wir ins Auge fassen, entscheidet darüber, ob wir Naturwissenschaft oder Psychologie treiben. Die Naturwissenschaft setzt eine vom Subjekt unabhängige Außenwelt voraus, wie dies der nicht philosophierende Verstand ebenfalls tut. Dieselbe Voraussetzung macht die Psychologie. Unbekümmert um erkenntniskritische Erwägungen untersuchen beide die Gesetze des Geschehens, die Naturwissenschaft die des physischen, die Psychologie die des psychischen Geschehens. Es bleibt also dabei: Die Psychologie ist eine selbständige Wissenschaft, weil sie einen eigenartigen Gegenstand hat, der von dem der Naturwissenschaften durchaus verschieden ist.

Die Aufgabe der Psychologie muß gemäß der Natur ihres Gegenstands bestimmt werden. Wie jede andere Wissenschaft hat sie zunächst ihren Gegenstand, d. h. also die erlebten psychischen Vorgänge zu beschreiben. Diese Beschreibung besteht aber, da alle erlebten psychischen Vorgänge sich als zusammengesetzt erweisen, zunächst in einer Zergliederung oder Analyse. Jeder erlebte Vorgang wird dabei in die Elementarvorgänge aufgelöst, aus denen er besteht. Eine solche Analyse ist keine leichte Arbeit und bedarf intensiver und fortgesetzter Übung. Die Elementarvorgänge, in die ein psychisches Erlebnis zerlegt wird, kommen oft isoliert gar nicht vor, sondern müssen ihre Eigenart meist dadurch erweisen, daß dieselben Elemente sich in verschiedenen Komplexen nachweisen lassen. Ein Beispiel: Ich höre im Nebenzimmer die Uhr schlagen. Die Gehörswahrnehmung ist mit der Vorstellung der Uhr und den daran sich schließenden Urteilen so eng verknüpft, daß mir der Vorgang bei oberflächlicher Betrachtung als ein einheitlicher erscheint. Die Analyse lehrt mich nun, daß dieses Erlebnis sich aus mehreren Elementarphänomenen zusammensetzt. Zunächst erlebe ich eine bestimmte Gehörswahrnehmung. Diese erweckt in mir infolge vorausgegangener Erfahrungen die Vorstellung einer Wanduhr und diese Vorstellung löst das Urteil aus, daß die Wanduhr die Ursache des erzeugten Klanges war. Die Schallwahrnehmung könnte entstehen, ohne die Vorstellung der Uhr zu erwecken, wenn die betreffenden Erfahrungen nicht vorhanden wären. Die Zergliederung oder Analyse führt, wie man sieht, von selbst zu der Frage nach dem Werden und Entstehen der psychischen Vorgänge und damit tritt neben die analytische Betrachtungsweise die genetische. Unser Seelenleben stellt sich uns als Entwicklung dar, die von der Geburt bis zur erreichten Mannesreife viele Phasen durchläuft, deren Aufeinanderfolge namentlich für das Werk der Erziehung bedeutungsvoll wird. Die Psychologie kann die Frage des Früher oder Später selbst bei den Elementarvorgängen nicht außer acht lassen. Man muß festzustellen suchen, welche Vorgänge am frühesten eintreten, welche sich später entwickeln und welche am längsten die Herrschaft behalten.

Eine wesentliche Ergänzung erfährt dann die analytische und die genetische Betrachtungsweise durch den biologischen Gesichtspunkt. Alle psychischen Vorgänge sind Lebensvorgänge, alle stehen zur Erhaltung und zur Bereicherung des Lebens in engen Beziehungen. Indem die Psychologie nun die Entwicklung des Seelenlebens darzustellen unternimmt, wird sie jedesmal fragen müssen, was diese und jene Tatsache für die Erhaltung des Lebens bedeutet. Diese erst in neuerer Zeit geübte Betrachtungsweise bringt ungeahnte Aufschlüsse über früher unverstandene Tatsachen und lehrt uns zugleich neue und wichtige Probleme finden. Insbesondere ist die Entwicklung der Erkenntnisfunktion dadurch in eine ganz neue Beleuchtung gerückt worden, aber auch die Lehre von den Gefühlen ist durch die biologische Betrachtungsweise wesentlich gefördert worden.

Die Aufgabe der Psychologie besteht somit, wie wir jetzt genauer sagen können, in folgendem: die psychischen Phänomene sind durch Analyse auf die Elementarphänomene zurückzuführen und durch genetische und biologische Betrachtung die darin waltenden Gesetze zu erforschen.

Geschichtliche Entwicklung

Die wissenschaftliche Erforschung des Seelen-

lebens beginnt später als Naturwissenschaft und Philosophie. In den sprachlichen Bezeichnungen, in alten Sprichwörtern und bei den alten Dichtern liegt noch viel Material verborgen, aus dem sich die volkstümliche Auffassung des Seelenlebens wohl darstellen ließe. Die wissenschaftliche Forschung hat aber nicht an diese volkstümliche Auffassung angeknüpft, sie hat vielmehr „die Seele“ als ein selbständiges Wesen zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht und sich dabei an metaphysische und religiöse Begriffsbildungen angeschlossen. Man fragte dabei nach dem Wesen der Seele, nach ihrer Herkunft und ihrem Schicksal, endlich nach ihren verschiedenen Teilen oder Vermögen. So unterscheidet Plato, der dabei hauptsächlich von ethischen Gesichtspunkten ausgeht, drei Teile der Seele: 1. die Vernunft (λογιστικόν), 2. das Mutartige (θυμοειδές), 3. das Begehrliche (ἐπιθυμητικόν). Die erste wirklich wissenschaftliche Untersuchung des Seelenlebens liegt bei Aristoteles vor, der in seinen drei Büchern „von der Seele“ und in einer Reihe kleinerer Schriften (Über das Gedächtnis, Über den Traum u. a.) die Psychologie als Wissenschaft begründet hat. Für ihn ist die Seele das belebende Prinzip, das was den belebten Organismus eben zu einem belebten macht. Er zieht deshalb alle Lebensfunktionen in den Bereich der Psychologie. Er unterscheidet eine ernährende, eine wahrnehmende, eine bewegende und eine denkende Seele. Die ernährende besitzen alle Organismen, auch die Pflanzen, die wahrnehmende und bewegende bloß die Tiere, während die denkende dem Menschen allein zukommt Diese denkende Seele oder der Geist ist vom Körper trennbar und unsterblich, die anderen gehen mit dem Körper, d. h. mit dem Leben zu Grunde. Außer diesen prinzipiellen Erörterungen finden sich bei Aristoteles noch sehr wertvolle Bemerkungen über einzelne Phänomene, so über den Tastsinn, über die Assoziation von Vorstellungen, über die Träume u. a., so daß die Lektüre der psychologischen Schriften des Aristoteles auch heute noch sehr anregend ist. Von den späteren Philosophenschulen der Alten haben insbesondere die Stoiker wertvolle Beiträge zur Psychologie geliefert (vgl. Ludwig Stein, Die Psychologie der Stoa, (1886—1888, ein vortreffliches Werk, das leider unvollendet geblieben ist). Sie haben trotz ihrer materialistischen Weltanschauung die Psychologie des Erkennens sehr gefördert und auch den engen Zusammenhang aller psychischen Vorgänge richtig erkannt. Auch beim römischen Dichter Lucretius Carus (96—55 v. Chr.), der die Naturphilosophie Epikurs darstellt, finden sich tiefe psychologische Einsichten, insbesondere über das Werden der Sprache. Viele treffliche Bemerkungen über psychologische Fragen finden sich dann bei den späteren Stoikern, so bei Seneca und Marc Aurel, ebenso beim Kirchenvater Augustinus, namentlich in den „Bekenntnissen“. Als Wissenschaft macht trotzdem die Psychologie wenig Fortschritte. In den philosophischen Systemen wird sie im Mittelalter und auch noch bis ins 18. Jahrhundert hinein als ein Teil der Metaphysik behandelt und dargestellt. Christian Wolff (1679—1754), der einflußreiche Systematiker der deutschen Philosophie, bezeichnet als Teile der Metaphysik die Ontologie (Lehre vom Seienden im allgemeinen), die Kosmologie (Lehre von der Welt), die rationale Psychologie und die natürliche Theologie. Neben der rationalen erkennt Wolff aber auch eine empirische, d. h. auf Erfahrung gegründete Psychologie an und dies ist ein bedeutsamer Schritt nach vorwärts. Die von Wolff vorgenommene Scheidung hat sich lange in den Lehrbüchern erhalten und ist erst in den letzten Dezennien, nachdem die Psychologie sich von der Metaphysik ganz losgelöst hatte und eine selbständige Wissenschaft geworden war, fallen gelassen worden. Man spricht heute nicht mehr von empirischer Psychologie, weil jede Psychologie, die als Wissenschaft gelten will, auf Erfahrung gegründet werden muß. Das Eigenschaftswort ist weggefallen, weil es selbstverständlich geworden ist.

Wolff bedeutet aber noch in anderer Beziehung einen Wendepunkt in der Geschichte der Psychologie. Von ihm stammt die Aufstellung verschiedener Fähigkeiten oder Seelenvermögen. Nach Wolff gibt es zwei Grundkräfte der Seele, das Vermögen zu erkennen und zu begehren. Diese aber teilt er wieder in niedere und höhere Vermögen ein, so daß eine ganze Reihe verschiedener Seelenvermögen entsteht. Diese Lehre, die auf Kant großen

Einfluß geübt hat, wurde durch Herbart (1776—1841) verdrängt, dessen psychologische Lehren noch heute in den Lehrerseminarien Deutschlands und Österreichs Geltung haben. Herbart erkennt nur eine Seelentätigkeit an, und zwar das Vorstellen. Aus dieser Tätigkeit entwickeln sich alle anderen. Nicht nur das Denken, auch das Fühlen und Wollen sind Ergebnisse des Vorstellungsverlaufes. Herbart faßt die Vorstellungen als Kräfte und sucht die Gesetze derselben nicht nur empirisch zu bestimmen, sondern auch mathematisch zu formulieren. Herbarts Psychologie hat sich hauptsächlich durch die darauf gegründete, im hohen Grade verdienstliche Pädagogik zur Geltung gebracht und einen starken Einfluß ausgeübt, der allerdings in den letzten Jahren erheblich geringer geworden ist. Diese Verminderung des Herbartschen Einflusses wird durch das Aufkommen der modernen naturwissenschaftlichen Psychologie mit ihren experimentellen Methoden hervorgerufen.

Während die deutsche Psychologie bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts trotz des Hervorhebens der Empirie und der Anwendung von Mathematik doch noch immer auf spekulativer, metaphysischer Grundlage ruhte, hatte die Forschung der Engländer schon früher andere Bahnen betreten. Schon Baco von Verulam († 1626) und Hobbes († 1679), in weit höherem Maße aber Locke († 1704), Berkeley († 1753) und Hume († 1776) suchten durch eindringende Beobachtung die Gesetze des Seelenlebens zu erforschen. Ihr Ziel war allerdings nicht direkt Psychologie, sie wollten vielmehr die erfahrungsmäßige Grundlage für die Erkenntnistheorie und für die Ethik gewinnen, allein sie förderten dabei die Psychologie in hohem Grade. An Hume schließt sich dann eine Reihe von Denkern, die auf Grund der Assoziationsgesetze der Vorstellungen das gesamte Seelenleben zu beschreiben unternahmen. Ein bedeutendes Werk dieser Schule ist James Mills Analysis of the phenomena of the human mind (1823), worin durch eingehende Zergliederung der Aufbau des Seelenlebens aus den elementaren Vorgängen hauptsächlich mit Hilfe der Assoziationsgesetze versucht wird. Das Werk, das später von dem berühmteren Sohne des Verfassers, von dem als Logiker und Nationalökonomen bekannten John Stuart Mill, mit Anmerkungen versehen, neu herausgegeben wurde, ist leider nie ins Deutsche übersetzt worden.

Einen vollständigen Umschwung und zugleich einen erfreulichen Aufschwung erfuhr die Psychologie durch die Anwendung streng naturwissenschaftlicher Methoden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zuerst versucht Lotze in seiner „Medizinischen Psychologie oder Physiologie der Seele“ (1852, anastatischer Neudruck 1896) die Grundlagen einer auf die naturwissenschaftlich nachweisbaren Zusammenhänge sich beschränkenden physiologischen Psychologie festzulegen. Lotze konnte dabei schon auf die Versuche Webers hinweisen, der in seinem Artikel „Tastsinn und Gemeingefühl“ (in Wagners Handwörterbuch der Physiologie, Neudruck in Ostwalds Klassikern der exakten Wissenschaften) die Beziehungen zwischen Reizstärke und Empfindungsintensität aufgedeckt hatte (das Webersche Gesetz). Diese Untersuchungen nahm in viel weiterem Umfange und mit verbesserten Methoden Gustav Theodor Fechner wieder auf. Seine „Elemente der Psychophysik (1860, 2. unveränderte Aufl. 1889) sind ein grundlegendes Werk geworden. Die Versuche, das Verhältnis von Reiz und Empfindung in streng mathematische Formeln zu bringen und sogar ein absolutes Maß für die Empfindungsintensität aufzustellen, sind zwar nicht einwandfrei, allein die Möglichkeit und Notwendigkeit der experimentellen Methode für psychologische Untersuchungen ist damit für alle Zeiten festgestellt worden. Wilhelm Wundt hat dann durch sein Werk, „Grundzüge der physiologischen Psychologie“ (1874, 5. Aufl. in 3 Bänden 1903), noch mehr aber durch die Begründung des Instituts für experimentelle Psychologie in Leipzig (1878) die Arbeit auf diesem Gebiete in umfassender Weise organisiert. Nach dem Vorbilde von Leipzig wurden in Deutschland und Frankreich, in England und insbesondere in Amerika ähnliche Anstalten ins Leben gerufen und so wurde in den letzten Dezennien überall emsig an der genauen Erforschung des Seelenlebens gearbeitet. Zahlreiche periodische Publikationen geben regelmäßig Nachricht von den Ergebnissen dieser Untersuchungen. Wundts „Philosophische Studien“, die in

20 Bänden vorliegen und in den letzten Jahren durch ein „Archiv für die gesamte Psychologie“ (seit 1903) abgelöst wurden, eröffnen den Reigen. Daran schließt sich die „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane“ (herausgegeben von H. Ebbinghaus, seit 1906 in zwei Teile zerlegt, von denen der eine sich nur mit Psychologie beschäftigt). Dazu kommen, um nur die wichtigsten zu nennen, Kräpelins „Psychologische Arbeiten“, dann das amerikanische „Journal of Psychology“ und die „Psychological review“ sowie mehrere jährlich erscheinende Berichte, die einzelne Institute veröffentlichen. Überblickt man die Resultate dieser Arbeiten im ganzen und großen, so muß man sagen, daß wir an Einsicht in die Natur der elementaren psychischen Vorgänge, insbesondere der Sinneswahrnehmungen erheblich gewonnen haben, daß die Bedeutung der Bewegungsempfindungen für das gesamte Seelenleben erst durch diese Arbeiten richtig erkannt wurde. Aber auch kompliziertere Vorgänge, wie die Assoziation der Vorstellungen, die Aufmerksamkeit und Apperzeption, das Gedächtnis, die Gefühle, Affekte und Willenshandlungen, in der letzten Zeit die Aussagen über Erlebtes haben sich der experimentellen Behandlung fähig gezeigt. Es ist ein Feld fruchtbarer Tätigkeit erschlossen worden, auf dem ertragreiche Arbeit geleistet worden ist und in noch weit größerem Ausmaße von der Zukunft zu erwarten ist.

Von der Physik und von der Physiologie kam der Psychologie die Anregung zur Einführung der experimentellen Methode. Eine nicht minder wertvolle, aber bisher weniger verwertete Anregung erhielt sie von der durch die moderne Entwicklungslehre so mächtig aufstrebende Wissenschaft der Biologie, die sich zur Aufgabe macht, die Gesetze des Lebens im allgemeinen zu erforschen. Sowie man jedes Organ eines lebenden Körpers auf seine Entwicklung in dem Sinne untersucht, daß man sich fragt, inwiefern das Organ und seine Funktion zur Erhaltung und Fortpflanzung des Lebens steht, so beginnt man auch die psychischen Vorgänge als Mittel zur Erhaltung und Bereicherung des Lebens anzusehen. Herbert Spencer († 1904) hat in seinen zuerst 1853 erschienenen Prinzipien der Psychologie (Principles of Psychology) diesen Gesichtspunkt aufgestellt. Die biologische Betrachtungsweise hat sich seitdem als heuristisches Prinzip, d. h. als Mittel zur Auffindung neuer Beziehungen mehrfach bewährt. Ernst Mach hat sie in der „Analyse der Empfindungen“ (4. Aufl. 1903) sowie in seinen Erörterungen über den Begriff (Prinzipien der Wärmelehre S. 414 ff.) und neuestens viel ausführlicher in seinem Werke „Erkenntnis und Irrtum“ (2. Aufl. 1906) erfolgreich angewendet. Der Verfasser dieses Artikels versucht in seinem Lehrbuche der Psychologie (4. Aufl. 1907) dieses Prinzip konsequent durchzuführen. Die Phänomene der Aufmerksamkeit, die Bildung der Begriffe, das ganze Gefühlsleben wird durch Festhalten des biologischen Gesichtspunktes in neue Beleuchtung gerückt. Ein weiteres Ergebnis dieser Betrachtungsweise ist folgendes: Das Leben des Menschen vollzieht sich nicht isoliert, sondern in der Gemeinschaft. Wir alle wurden hineingeboren in einen sozialen Zusammenhang, in eine Umwelt, die von der ersten Jugend an mächtig auf uns wirkt. Die Erkenntnis des Seelenlebens kann also nur dann eine vollständige sein, wenn dieses soziale Moment berücksichtigt wird. Nun zeitigt aber das Gemeinschaftsleben psychische Produkte, die in einem vereinzelten Dasein nie entstehen konnten. Sprache, Religion, Sitte und Sittlichkeit, Recht und Wirtschaft sind solche Produkte des Gesamtgeistes. Diese in ihrer Entwicklung zu studieren, wird zur unabweislichen Aufgabe der Seelenkunde, die sich damit zur Sozial- oder Völkerpsychologie erweitert. Die Völkerpsychologie ist als Wissenschaft von Lazarus und Steinthal begründet worden. In den 20 Bänden der von 1860 bis 1886 publizierten Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft ist sehr viel wertvolles Material enthalten. Die wissenschaftliche Begründung der Ethnologie, an der Adolf Bastian den größten Anteil hat, erweitert den Begriff der Volksseele und zeigt, daß Steinthal und Lazarus dieselbe in zu engen Zusammenhang mit der Sprache gebracht hatten. Die Sprache ist eine wichtige, aber nicht die einzige Hervorbringung der Volksseele. In umfassender Weise hat es Wilhelm Wundt unternommen, die Völkerpsychologie darzustellen, die er genauer als Entwicklung von Sprache, Mythus und Sitte bestimmt. Der ersten zwei

Teile des Werkes (über Sprache und Mythus) liegen in vier Bänden vor. Andere Zweige der Psychologie, die sich von dem Hauptstamme aus zu entwickeln beginnen, sollen uns weiter unten begegnen.

Zusammenfassend kann man also sagen: Die Psychologie hat sich geschichtlich aus einem mehr oder weniger gepflegten Teile der Metaphysik zu einer selbständigen Wissenschaft entwickelt, die mit naturwissenschaftlichen exakten Methoden arbeitet und eine geeignete Grundlage abzugeben verspricht für alle Wissenschaften, die es mit Geistesprodukten zu tun haben.

Methoden und Richtungen der Psychologie. Die Psychologie arbeitet mit den beiden Methoden der Naturwissenschaft, das ist mit Beobachtung und Experiment. Die Beobachtung ist hier hauptsächlich Selbstwahrnehmung, daneben auch Beobachtung anderer. Nach dem englischen Ausdruck für Selbstbeobachtung (introspection, wörtlich: ins Innere sehen) nennt man diese Methode die introspektive. Die Selbstwahrnehmung ist selbst ein psychischer Vorgang und wirkt demnach bei dem engen Zusammenhange aller Erlebnisse eines und desselben Individuums modifizierend auf die beobachteten Vorgänge. Dies ist bei elementaren Erlebnissen wie Empfindung und Wahrnehmung wohl auch der Fall, allein nicht in so erheblichem Maße wie bei den komplizierteren Vorgängen. Bei einiger Übung gelingt daher die Selbstbeobachtung elementarer Vorgänge auch während des Erlebens. Über Größe, Gestalt und Härte der Objekte, über Tonhöhe und Klangfarben, über Tonstärke und Tondistanz können durch Übung zuverlässige Angaben gemacht werden. Auf dieser Möglichkeit beruht ja auch alles Experimentieren. Wie es sich dagegen um Vorstellungsverlauf, um Aufmerksamkeit, um Gefühls- und Willenserlebnisse handelt, da gelingt die Beobachtung mit annähernder Genauigkeit nur, wenn der Vorgang vorüber, aber im Gedächtnis haften geblieben ist. Das auf introspektivem Wege gesammelte Material muß dann der analytischen, genetischen und biologischen Behandlung unterworfen werden, wie oben gezeigt wurde. Die Analyse gelangt aber, solange wir uns auf die introspektive Methode beschränken, bald an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit. Die Wahrnehmung eines Objektes durch das Auge z. B. können wir introspektiv nicht weiter zerlegen. Fixation und Aufmerksamkeit scheinen uns untrennbar und darum leicht als ein- und dasselbe. Hier setzt nun das Experiment an.

Die experimentelle Methode hat natürlich zunächst den Zweck, die Fehler der Selbstbeobachtung zu eliminieren. Allein sie dient auch dazu, die Analyse weiter zu führen, als es die Selbstbeobachtung allein gestattet. Das Verfahren besteht darin, daß die Bedingungen eines Erlebnisses in der Weise künstlich hergestellt werden, daß es leicht möglich wird, dieselben quantitativ und qualitativ zu variieren. Bei elementaren Vorgängen kann man zuweilen mit Hilfe eigens konstruierter Apparate auch an sich selbst experimentieren, in der Regel aber sind zu einem psychologischen Experiment zwei Personen erforderlich. Der eine stellt als Experimentator die Bedingungen her, der andere, der Beobachter, gibt seine Erlebnisse an, die sorgsam protokolliert werden. Für psychologische Experimente ist es besonders wichtig, daß sie oft wiederholt werden, daß die Beobachter wechseln und daß der Experimentator selbst einmal zum Beobachter wird, damit er die Resultate richtiger beurteile. Die ganze Anordnung muß ferner auf vorangehenden theoretischen Erwägungen beruhen. Die Natur antwortet nur, wenn sie vernünftig gefragt wird. Für einzelne Versuchsarten, namentlich für Zeitmessungen sind eigene Apparate konstruiert worden. Es läßt sich aber mit einfachen Mitteln hier sehr viel erreichen. Insbesondere haben die Lehrer manche Gelegenheit, einfache Versuche an den Kindern vorzunehmen, die sowohl der Wissenschaft als auch der pädagogischen Praxis förderlich sein können. Kraepelins kleine Schrift, Über geistige Arbeit, 5. Aufl. 1904, die zahlreichen Untersuchungen über die Vorgänge beim Lesenlernen der Kinder (besonders B. Erdmann), die neueren Untersuchungen über den Wert häuslicher Arbeiten der Schüler (Archiv für die gesamte Psychologie III, 35 ff.) bieten gute und unschwer nachzuahmende Beispiele (vgl. hiezu d. Art.

„Päd.-psych. Laboratorium"). Bei allem Experimentieren darf aber nie vergessen werden, daß die Grundlage aller psychologischen Erkenntnis die Selbstbeobachtung oder die Selbstwahrnehmung bleibt, da ohne diese jeder Versuch ganz unmöglich wäre.

Was nun die Beobachtung anderer betrifft, so versteht es sich von selbst, daß wir dabei nie den Vorgang selbst, sondern nur seine Äußerung in Miene, Gebärde und Sprache beobachten können, woraus wir den Vorgang selbst erschließen müssen. Dabei ist zu bemerken, daß wir in der Beurteilung der Mienen und Gebärden dort am geübtesten sind, wo die in diesen Ausdrucksbewegungen sich äußernden Gesinnungen unserer Nebenmenschen für uns von praktischer Bedeutung sind. So erkennen wir leicht und rasch die drohende oder die furchtsame Haltung eines Menschen, mit dem wir zu tun haben; wir unterscheiden sicher, ob er traurig oder heiter gestimmt ist, vermögen jedoch die Einzelheiten der Körperstellung und des Gesichtsausdruckes nur sehr ungenau anzugeben. Diese aus dem praktischen Bedürfnisse erworbene Fertigkeit muß nun der Psychologe weiter entwickeln, um nach und nach die Gesetze der Ausdrucksbewegungen zu ermitteln. Insbesondere bei der Beobachtung kleiner Kinder, die noch nicht sprechen können, ist diese Methode von großer Wichtigkeit.

Durch die intensive Arbeit auf dem Gebiete der Psychologie haben sich teils durch besondere Pflege einzelner Methoden, teils durch Arbeitsteilung verschiedene Richtungen herausgebildet. Der frühere Unterschied zwischen rationaler oder spekulativer und empirischer Psychologie hat, wie oben bemerkt wurde, aufgehört. Spekulative Psychologie ist nicht Psychologie, sondern Metaphysik. Dagegen unterscheidet man nach der angewandten Methode die experimentelle und die introspektive Richtung. Die experimentelle Psychologie pflegt ausschließlich den Versuch und beschäftigt sich deshalb meist mit den elementaren Phänomenen, mit den Empfindungen, Wahrnehmungen und sinnlichen Gefühlen. Daneben werden allerdings in neuester Zeit auch kompliziertere Phänomene, wie Aufmerksamkeit, Vorstellungsverlauf, Gedächtnis, ästhetische Gefühle untersucht. Die experimentelle Psychologie betont gerne ihre Exaktheit und spottet auch hie und da über die „Lehnstuhlpsychologen", die durch intensive Selbstbeobachtung und eindringende Analyse Resultate zu erzielen hoffen. Trotzdem erhält sich die introspektive Richtung und beweist ihre Berechtigung. Man braucht nur das hervorragende Werk über Psychologie von William James (1890 englisch und bisher noch nicht ins Deutsche übersetzt) anzusehen, um sich zu überzeugen, daß auf introspektivem Wege noch sehr viel Neues zu finden ist. Auch die geistvollen Studien von Dr. Sigm. Freud (Die Traumdeutung, 1900) zeigen, wie viel eindringende und umfassende Analyse zu leisten vermag. Beide Richtungen haben also ihre Berechtigung und können ohne eifersüchtige Polemik vortrefflich zusammenarbeiten.

Zwei andere Richtungen haben sich durch den Unterschied in der Auffassung des ganzen Seelenlebens herausgebildet. Die ältere Psychologie und mit ihr Herbart betrachten das Vorstellen, das Denken, kurz die intellektuelle Funktion des Bewußtseins als die grundlegende. Fühlen und Wollen sind dabei nur abgeleitete Zustände, die das Erkennen voraussetzen. Diese Richtung, die noch Anhänger hat, wollen wir die intellektualistische nennen. Dieser Auffassung gegenüber bricht sich nun seit dem Aufkommen der Entwicklungslehre immer mehr die Ansicht Bahn, daß Fühlen und Wollen die ersten, die ursprünglichen Funktionen der Seele seien, während das Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen und Denken sich erst aus diesen entwickelt habe. Diese Richtung, die von Wundt als voluntaristische Psychologie bezeichnet wird, gewinnt immer mehr Anhänger.

Als Abzweigungen von der allgemeinen Psychologie haben sich in den letzten Jahren einige neue Teildisziplinen herausgebildet. Während die allgemeine oder generelle Psychologie die Gesetze zu erforschen sucht, die für alle Menschen gelten, ist erst in der jüngsten Zeit die differenzielle Psychologie entstanden, welche es sich zur Aufgabe macht, die individuellen Verschiedenheiten zu charakterisieren und in Gruppen zu bringen. Dieser Zweig, der auch Charakterologie genannt wird,

ist noch sehr jung, allein seine Aufgabe ist wichtig und lohnend und verspricht insbesondere für die Erziehung wichtige Resultate (vgl. den Art. „Temperament und Naturell").

Die Kinderpsychologie hat sich auch bereits zu einer Spezialwissenschaft ausgewachsen. Nach dem noch immer sehr wertvollen Buche von Preyer „Die Seele des Kindes" (5. Aufl. 1900) sind zahlreiche Einzeluntersuchungen und Gesamtdarstellungen erschienen. Die Kinderpsychologie ist vom evolutionistischen und vom pädagogischen Standpunkte sehr wichtig. In gewissem Sinne zeigt uns die Kindesseele den Weg, auf dem das ganze Menschengeschlecht zu seinen Errungenschaften gelangt ist (Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, übersetzt von Ortmann 1898).

Anderseits lehrt uns das Studium des Kindes, das noch nicht vollkommen entwickelt ist, leichter die Maßnahmen und Methoden finden, durch die wir ihm mittels der Erziehung und des Unterrichts die Entwicklung erleichtern können. Die Kinderpsychologie wird dabei zu einem Teil der pädagogischen Psychologie, die alles auf Erziehung und Unterricht Bezügliche zusammenstellt.

Unter dem Namen pathologische Psychologie endlich kann man alles das zusammenfassen, was durch Beobachtung von Geisteskranken, von Schwachsinnigen, von Idioten, ferner von Blinden, Taubstummen und den leider nicht allzu seltenen Taubstummblinden der allgemeinen Psychologie zugeführt wird. Dazu gehören auch die wichtigen Ergebnisse, die sich bei der Behandlung der verschiedenen Sprachstörungen ergeben haben, und das, was die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte auf dem Gebiete des Hypnotismus und der Suggestion Positives und Sicheres ergeben haben.

Beziehungen zu anderen Wissenschaften. Die Psychologie hat sich durch die Anwendung der experimentellen Methode in der letzten Zeit den Naturwissenschaften genähert. In besonders nahe Berührung ist sie mit der Physiologie getreten. Es gibt sogar Forscher, welche die Psychologie als einen Teil der Physiologie (als Nerven- und Gehirnphysiologie) ansehen (vgl. Sigm. Exner, Entwurf einer physiologischen Erklärung der psychischen Erscheinungen, Wien 1894). Diese Auffassung kann aber nicht zu Recht bestehen, weil die psychischen Vorgänge etwas ganz Eigenartiges und mit den physischen Vorgängen, zu denen auch die physiologischen gehören, Unvergleichbares sind. Gewiß sind allen psychischen Vorgängen physiologische Prozesse, insbesondere im Gehirn zugeordnet, allein diese Zuordnung muß als funktionale Beziehung in mathematischem Sinne aufgefaßt werden, so daß die Eigenart der psychischen Phänomene gewahrt bleibt. Die genaue Erforschung dieses Zusammenhanges ist für die Psychologie von hervorragender Wichtigkeit, aber nicht deshalb, weil wir durch den weiteren Ausbau der Gehirnphysiologie direkt Neues über unsere psychischen Vorgänge erfahren, sondern weil wir dadurch zu erneuter Zergliederung angeregt werden. Ebenso sind psychologische Untersuchungen für die Physiologie bedeutsam, weil sie dadurch neue Probleme erhält.

Die Psychologie tritt ferner in nahe Beziehungen zur allgemeinen Biologie, indem sie die Bedeutung der psychischen Vorgänge für die Erhaltung und Bereicherung des Lebens darlegt.

Von besonders hoher Wichtigkeit aber ist die Psychologie für alle Wissenschaften, die sich mit Produkten des Menschengeistes beschäftigen. Dahin gehört vor allem die Geschichte mit ihren Teildisziplinen, die Sprachwissenschaft, die Jurisprudenz, die Nationalökonomie und die philosophischen Wissenschaften, vorzugsweise die Logik, die Ethik und die Ästhetik. Alle diese Wissenschaften bedürfen einer psychologischen Grundlegung, an der auch vielfach gearbeitet wird.

Gliederung der Psychologie. Die reiche Mannigfaltigkeit des Seelenlebens verlangt es, daß der Stoff durch Gliederung übersichtlich gemacht werde. Wir finden daher schon in der älteren Psychologie verschiedene Versuche in dieser Richtung. Hier soll jedoch nur diejenige Gliederung dargelegt werden, die nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft theoretisch am besten begründet und zugleich praktisch die brauchbarste ist. Wir folgen dabei dem Lehrbuche von Friedrich Jodl (2. Aufl. 1903), wo die Einteilung ausführlich begründet ist. Wir unter-

scheiden dabei: 1. Grundfunktionen und 2. Entwicklungsstufen des Bewußtseins. Grundfunktionen sind Betätigungen des Seelenlebens, die als gleich ursprünglich gelten und sich also nicht aufeinander zurückführen lassen. Es gibt deren drei: das Erkennen, das Fühlen und das Wollen. Diese drei Grundfunktionen entsprechen im ganzen den Arten der Nerventätigkeit. Der zentripetalen Nervenfunktion, die den Reiz von außen aufnimmt und bis zu den Zentralorganen weiterleitet, entsprechen die Phänomene des Empfindens, Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens. Den Nervenvorgängen innerhalb der Zentralorgane entsprechen die Erlebnisse von Lust und Unlust, also das Fühlen, der zentrifugalen Tätigkeit der Nerven, vermittels deren die Muskeln innerviert und zur Kontraktion gebracht werden, entsprechen die Triebe, das Streben und das Wollen. Diese drei Grundfunktionen sind aber nicht als Grundkräfte oder als selbständige Vermögen anzusehen, sondern eben als verschiedene Grundfunktionen des einen Bewußtseins. In den wirklichen Erlebnissen sind sie auch fast immer alle mitbeteiligt und der Vorgang wird nach der Grundfunktion benannt, die überwiegt.

Die Entwicklungsstufen des Bewußtseins lassen sich ebenfalls in drei Phasen teilen, die Jodl mit den Ausdrücken primär, sekundär und tertiär bezeichnet. Als primär sind alle psychischen Vorgänge zu bezeichnen, die entweder als unmittelbare Wirkung äußerer oder innerer Reize auftreten oder sich direkt in Bewegungen des Körpers kundgeben. Auf der sekundären Stufe stehen dann die Erinnerungsbilder dieser Vorgänge, also alles, was wir als Vorstellungen im engern Sinne bezeichnen. Auf dem Gebiete des Erkennens heben sich von diesen sekundären Vorgängen, die noch immer individuell gefärbt und individuell bestimmt sind, die Produkte der tertiären Stufe ab. Diese sind durch ihre Unanschaulichkeit und ihre Allgemeinheit bestimmt und werden gewöhnlich als Denken bezeichnet.

Die drei Entwicklungsstufen sind bei der ersten von den drei Grundfunktionen am deutlichsten zu unterscheiden. Die erste Entwicklungsstufe bilden hier die Empfindungen und Wahrnehmungen, die zweite wird durch den gemeinsamen Namen Vorstellung charakterisiert, die dritte ist das abstrakte, begriffliche Denken. Die Grundfunktionen des Fühlens und Wollens sind da, wo ein wirkliches Gefühl, ein tatsächlicher Willensakt vorliegen, immer primär, allein die Unterscheidung nach Entwicklungsstufen ist doch auch da wertvoll, wenn man dabei die vorangehenden Phänomene der ersten Grundfunktion berücksichtigt. Fühlen und Wollen sind also dann sekundärer Natur, wenn zu ihrem Zustandekommen sekundäre Vorgänge der Erkenntnisfunktion notwendig sind. Wir teilen demnach die Psychologie folgendermaßen ein: 1. Psychologie des Erkennens, 2. Psychologie des Fühlens, 3. Psychologie des Wollens. Im ersten Teile unterscheiden wir dann die drei Entwicklungsstufen, und zwar *a*) Empfindung und Wahrnehmung, *b*) Vorstellung, *c*) das Denken. Diese Einteilung hat der Verfasser seinem Lehrbuche der Psychologie zu Grunde gelegt. (Über andere Gliederungen vgl. Jodl, S. 155 ff. und die dort zitierte Literatur.)

Neben dieser Einteilung nach Grundfunktionen und Entwicklungsstufen ist noch die Unterscheidung zwischen psychischen Vorgängen und psychischen Dispositionen von großer Wichtigkeit. Man versteht unter psychischer Disposition einfach die Fähigkeit, bestimmte Phänomene zu erleben, in dieser oder jener Weise zu reagieren. Der Begriff der psychischen Disposition ist an die Stelle dessen getreten, was man früher als „unbewußt" oder als „unter der Schwelle" befindlich zu bezeichnen pflegte. Wir unterscheiden angeborene und erworbene Dispositionen und benennen sie nach den Erlebnissen, zu denen sie disponieren. So ist z. B. der Gesichtssinn eine angeborene Wahrnehmungsdisposition, Gedächtnis und Phantasie sind angeborene Vorstellungsdispositionen, das Wissen besteht in erworbenen Urteilsdispositionen, Schamhaftigkeit ist eine Gefühlsdisposition, Gesinnung und Charakter sind Willensdispositionen.

Psychologie und Pädagogik. Die Psychologie hat Herbart als eine der Grundwissenschaften für die Pädagogik bezeichnet und seitdem ist ihre Bedeutung für die Erziehungskunde allgemein anerkannt. In den letzten Jahrzehnten hat sich namentlich die experimentelle Psychologie viel mit didaktischen Problemen be-

schäftigt und dabei für die Unterrichtsmethoden manches wertvolle Ergebnis gefunden (vgl. darüber bes. Lay, Experimentelle Didaktik, 2. Aufl., und die unter dem gleichen Namen erscheinende Zeitschrift). Wichtig sind für den Lehrer besonders die Gesetze des Vorstellungsverlaufes, die Untersuchungen über das Gedächtnis, über Aperzeption und über die Phantasie. Vor allem aber kommt es darauf an, daß der Lehrer sich nicht bloß die wichtigsten Ergebnisse aneigne, sondern womöglich selbst Psychologe sei, daß er sich für die Kinderseele interessiere und ihre Entwicklung mit liebevoller Sorgfalt beobachte. Nur dann kann er neben der Ausbildung des Verstandes durch Unterricht auch die Erziehung des Gefühles und Willens erfolgreich in Angriff nehmen (vgl. Payot, Die Erziehung des Willens, 2. Aufl. 1903). Auch für Lehrplan und Methode müssen psychologische Erwägungen immer maßgebend bleiben. Dabei handelt es sich jetzt vor allem darum, daß die Ergebnisse der neueren psychologischen Forschung für die Erziehung verwertet werden. Erziehung ist Entwicklungshilfe und diese kann man nur leisten, wenn man das Seelenleben genetisch und biologisch betrachtet. Verwiesen sei noch auf das schöne Buch von William James „Erziehung und Schule" (Leipzig 1900) und auf die Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Pathologie, herausgegeben von Ziehen und Ziegler (im Verlage von Reuther und Reichardt, Berlin), die jetzt in acht Bänden abgeschlossen vorliegt.

Literatur: Außer den im Texte genannten Werken mögen hier noch wichtige Nachschlagewerke, Lehr- und Handbücher genannt sein, in denen sofortige Belehrung und zugleich Hinweise auf weitere Arbeiten zu finden sind. 1. Zur Geschichte der Psychologie: Siebeck, Geschichte der Psychologie I u. II, 1880 bis 1884 (bis Thomas von Aquino). — Dessoir, Geschichte der neueren deutschen Psychologie I u. II, 1892 bis 1904, 2. Aufl. — Villa, Einleitung in die Psychologie der Gegenwart, Deutsch von Pflaum 1902. — K. O. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie, 1. Bd., 1907. — Lehr- und Handbücher: Volkmann, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus, 4. Aufl., 1894, steht auf Herbartschem Boden, enthält aber in den Anmerkungen sehr reiches Material zur Geschichte der einzelnen Lehren. — Jodl, Lehrbuch der Psychologie, 2. Aufl., 1903, eine umfassende Darstellung mit sehr reichen Literaturangaben bei jedem Abschnitt, besonders berücksichtigt die neueren Arbeiten, auch soweit sie in Zeitschriften erschienen sind. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 5. Aufl., 3 Bde., 1903, ein grundlegendes Werk, bes. wichtig für die physiologischen Begleiterscheinungen und die Resultate der Versuche. Vom selben Verfasser führen die „Vorlesungen über Menschen- und Tierseele", 4. Aufl., 1907, am besten in die experimentelle Methode ein. — Wundts Grundriß der Psychologie, 5. Aufl., 1902, gibt eine knappe Darstellung, berücksichtigt aber auch die kompliziertoren Phänomene. — Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, 1. Bd., 2. Aufl., 1905, zur Einführung in die moderne Psychologie ganz besonders geeignet, weil hier sowohl allgemeine Gesichtspunkte als auch einzelne Forschungsresultate sehr eingehend und klar dargestellt sind. Genannt seien noch: Horwicz A., Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage, 2 Bde., 1872 bis 1878. — Ziehen, Vorlesungen über physiologische Psychologie, 5. Aufl., 1900. — James, Principles of Psychology, 2 Bde., 1890. — Höffding, Psychologie in Umrissen. — Eisler, Leib und Seele, 1906, eine vortreffliche Erörterung der Beziehungen zwischen physischen und psychischen Phänomenen. — Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie, 4. Aufl., 1907. Für weiter ins einzelne gehende Forschungen findet der Leser die Literatur bei Jodl, Ebbinghaus und vieles auch in Überweg-Heinze, Gesch. der Philosophie, 4 Bde. Über Geschichte und Bedeutung einzelner Fachausdrücke orientiert gut Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Aufl., 1904.

Wien. *W. Jerusalem.*

Pubertät s. d. Art. Geschlechtsreife.

Pünktlichkeit s. d. Art. Ordnung.

Qu.

Quartiere d. Schüler s. d. Art. Elternhaus und Schule, Schulgesundheitspflege.

Quellenbücher u. Quellenlektüre s. d. Art. Geschichte an höheren Schulen, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft, Biographien im Geschichtsunterricht.

Quellenschriften im geschichtlichen Unterricht. Die Verwendung geschichtlicher Quellen in der Schule ist ein vortreffliches, höchst wertvolles Mittel der Belebung und Veranschaulichung. Die Quellen haben denselben Reiz der Unmittelbarkeit wie die Berichte von Augenzeugen, und wie wir mit gespanntester Aufmerksamkeit den Erzählungen solcher lauschen, die ein großes Ereignis selbst mit erlebt und daran tätigen Anteil genommen haben, die in einem Kriege mitgekämpft haben oder einem großen Manne persönlich näher getreten sind, so fesselt uns auch die Lektüre von Quellenwerken, deren Verfasser den Ereignissen und Menschen, die sie schildern, häufig sehr nahe standen. Bei der Lesung eines Quellenberichtes ist es uns, als hörten wir die Stimme eines aus dem Grabe Erstandenen, der uns seine längst entschwundene Zeit auf Grund eigener Erlebnisse oder doch nach den Mitteilungen glaubwürdiger Zeugen erzählt. Der Unterricht in der alten Geschichte erfreute sich seit jeher des großen Vorzuges, daß er auf Grund der großen griechischen und römischen Geschichtschreiber erteilt werden konnte. Die zweckmäßige Behandlung klassischer Quellen haben vor allen Willmann und Loos in den Lesebüchern aus Herodot und Livius mustergültig gezeigt. In nicht so günstiger Lage wie die alte befanden sich die mittelalterliche und die neue Geschichte. Ihr konnten die Quellenschriften erst zugänglich gemacht werden, nachdem die Wissenschaft auf sie nachdrücklich hingewiesen, sie gesammelt und kritisch bewertet hatte. Nach dem Vorgange des italienischen Quellenwerkes von Lodovico Muratori und der Sammlungen der Benediktiner von St. Maur ging man nach den Freiheitskriegen in Deutschland daran, alle Chroniken, Urkunden, Briefe und Gesetze zu sammeln und drucken zu lassen, die für die Geschichte des deutschen Volkes von Wert waren. So entstanden unter der Mitwirkung von Pertz und mit Unterstützung des Freiherrn von Stein die Monumenta Germaniae historica, ein gewaltiges, bändereiches Werk, das seinesgleichen in ähnlichen Sammlungen anderer Völker nicht hat. Eine zusammenfassende kritische Darstellung über die Geschichtschreiber des Mittelalters gab W. Wattenbach in seinem Buche „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts“ (Berlin 1858). Die Fortsetzung schrieb O. Lorenz (von der Mitte des 13. bis zum Ende des 14. Jahrhunderts (Berlin, 1870). In beiden Büchern wurden die Quellen nach ihrer Glaubwürdigkeit und ihrem wissenschaftlichen Werte untersucht. Für die Schule verwendete zuerst K. Fr. W. Lanz einzelne Abschnitte aus den Quellenschriften („Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters, Leipzig 1839). Es folgten Peter, Assmann, Richter, die nachdrücklich auf die Verwendung von Quellen hinwiesen und sie in ihren geschichtlichen Lehrbüchern verwerteten. Die Bestrebungen der Schulmänner fanden darin eine Unterstützung, daß sich die Männer, die mit der Herausgabe der Monumenta betraut waren, zu einer deutschen Bearbeitung der „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit“ entschlossen, die unter dem Schutze des Königs Friedrich Wilhelm IV. von Preußen von G. H. Pertz, J. Grimm u. a. herausgegeben wurde (Leipzig, Duncker) und gegenwärtig zu einer stattlichen Anzahl von Bändchen gediehen ist. Wenn die „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit“ vornehmlich den äußeren Gang der Geschichte schilderten, so unternahm es Gustav Freytag, die Geschichte der deutschen Volksseele und der deutschen Kultur im Spiegel von Aufzeichnungen, Briefen, Berichten und Erzählungen von Zeitgenossen darzustellen. So entstanden die Bilder aus der deutschen Vergangenheit (5 Bde., Leipzig, Hirzel). In ähnlicher Weise versuchte Adam Wolf Bilder aus der österreichischen Geschichte zusammenzustellen. Wenn auch die Verwendung mancher Quellenschrift durch die schwerfällige Breite der Darstellung oder ihre chronikartige Kürze im Unterricht nicht leicht wird, so ist es bei zweckmäßiger Auswahl und richtiger Behandlung doch sicher, daß nur derjenige ein anschauliches Bild vergangener Zeiten gewinnt, der aus den Quellen zu lesen gelernt hat. Seitdem ihr Wert für den Unterricht erkannt worden ist, sind zahlreiche Sammlungen erschienen, in denen geeignete Abschnitte aus den Quellenschriften für die Bedürfnisse des Unterrichts zusammengestellt worden sind. Es

seien angeführt: Krämer Chr. E., Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter. Aus den Quellen zusammengestellt und übersetzt. Leipzig 1881. — Richter Albert, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte, 4. Aufl. Leipzig 1897. — Schilling M., Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, 2. Aufl. Berlin 1890. — Blume E., Die Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes, 4 Bände; der 4. Band von Dr. Ludwig Arndt: Von der Reformation bis zur Gegenwart, Cöthen 1904 (ein 5. Band ist in Aussicht genommen; er soll die Quellensätze zur Kultur des deutschen Volkes in demselben Zeitraume enthalten). Das Werk bringt einige Tausend größere oder kleinere Abschnitte aus den Quellen — nicht nur den erzählenden, sondern auch aus den Gesetzen und Urkunden, aus denen sich der Schüler unter der Anleitung des Lehrers die Kenntnis der Geschichte selbsttätig erwerben soll. Die Quellensätze beziehen sich in jedem Abschnitte auf das Staatsleben (die Einteilung des Staates, die Regierung, die Rechtspflege, die Strafen, das Heerwesen, der Staatshaushalt, das Städtewesen und die Städteverfassung), auf das religiöse Leben, das geistige und das wirtschaftliche Leben (Ackerbau, Viehzucht, Handwerk, Handel). — Eine zusammenhängende Darstellung im engsten Anschlusse an die Quellen bietet: „Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber von Dr. Georg Erler, 3 Bände. Leipzig 1882 bis 1884. — Ludwig Sevin, Geschichtliches Quellenbuch, 8 Bändchen. Leipzig 1896. — Heinze W. und Rosenburg H., Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrerbildungsanstalten und Lehrer, 2 Teile. Hannover 1901. Abschnitte aus den Quellen bringen ferner die methodischen Handbücher von Staude und Göpfert, Kornrumpf und manche Lehrbücher. Für die österreichische Geschichte kommen in Betracht: Schober Karl, Dr., Quellenbuch zur Geschichte der österr.-ung. Monarchie, 2 Teile, Wien 1886—1887, und v. Gratzy Oskar, Dr., Quellenbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Mittelschulen und verwandten Lehranstalten (enthält Quellen aus allen Zeiten und wurde vom österreichischen Unterrichtsministerium empfohlen). Wien 1905. Vgl. auch über Quellenlektüre Haslhofer, Zur Lektüre von Geschichtsquellen an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 31. Jahresber. des n. ö. Land.-Lehrerseminars St.-Pölten; ferner d. Art. d. Handbuches „Geschichte an höheren Schulen“ und „Geschichtsunterr. und Geschichtswissenschaft“.

Wien. *G. Rusch.*

Quintilian (M. Fabius Quintilianus), ein etwas älterer Zeitgenosse des Plutarch, stammte aus Calagurris in Spanien (Calahorra am Cidacos unweit seiner Mündung in den Ebro), geboren um das Jahr 40 nach Chr., kam als Knabe mit seinem Vater, einem Rhetor, nach Rom und wurde hier zum Redner (orator, Rechtsanwalt, Advokaten, wie man sie schon damals nannte) ausgebildet. Darauf war er in seiner Vaterstadt, später in Rom als angesehener Sachwalter und Lehrer der Beredsamkeit tätig. Er hielt eine öffentliche Schule und es wurde ihm von Kaiser Vespasian ein ziemlich hoher Jahresgehalt aus der Staatskasse angewiesen und er war so wohl der erste staatlich angestellte Lehrer (Professor). Nachdem er 20 Jahre seine Schule geleitet hatte (der jüngere Plinius war sein Schüler), zog er sich ins Privatleben zurück und arbeitete auf Grund seiner Erfahrungen im Lehramte sein berühmtes Werk: Institutio oratoria (Anleitung zur Beredsamkeit) aus. Noch bevor er das Werk vollendet hatte, wurde ihm von dem Kaiser Domitian die Erziehung der Enkel seiner Schwester übertragen. Von diesem Kaiser erhielt er auch die Abzeichen der konsularischen Würde. Wann er gestorben ist, läßt sich nicht nachweisen; man gibt gewöhnlich 118—120 an, doch ist das wohl zu hoch gegriffen.

Martial nennt II, 90 Quintilian den größten Stolz der römischen Toga (Amtskleid des Rechtsanwaltes) und den höchsten Lenker der unsteten Jugend und gibt so die Bedeutung seiner Tätigkeit nach diesen zwei Richtungen an. Auch noch in der späteren Kaiserzeit stand sein Name in hohem Ansehen, aber im Laufe des Mittelalters war er vergessen worden und erst durch Petrarca, namentlich aber durch Poggio, der zur Zeit des Konstanzer Konziliums ein vollständiges Exemplar der

Institutio oratoria in St. Gallen auffand, wurde er wieder mehr bekannt und die Humanisten nützten seine Erziehungsgrundsätze aus, so Vergerius, Vegius, Erasmus, und die Poeten und Oratoren vertieften sich in das Studium jenes Werkes. Die Rechtsphilosophen des 17. Jahrh. berufen sich auf ihn, namentlich dort, wo sie die Vorzüge der öffentlichen Schulerziehung gegenüber der Hofmeistererziehung hervorheben. Auch in den Gymnasien fand er Eingang. Bekannt ist das Wort Friedrichs II., der in der Kabinettsordre an den Staatsminister Zedlitz vom 5. September 1779 schrieb: „Wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muß verdeutscht und darnach in allen Schulen informiert werden, sie müssen die jungen Leute traductions und discourse selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen nach der Methode des Quintilian; man kann auch ein Abrégé daraus machen, daß die jungen Leute in den Schulen alles desto leichter lernen, denn wenn sie nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es nicht aus den Schulen schon mit dahin bringen.“ Fr. L. Lang nahm Quintilian in seinem Entwurf, der dem Studienplane von 1805 zu Grunde liegt, als Schulklassiker in den Humanitätsklassen, wenn auch nur zur kursorischen Lektüre, auf. Im 19. Jahrhundert beschränkte man sich allmählich auf die Lektüre des zehnten Buches, das in der Prima gelesen oder der Privatlektüre empfohlen wurde; es enthält in seinem 1. Kapitel eine treffliche Charakteristik jener griechischen und römischen Schriftsteller, deren Lektüre dem künftigen Redner von Nutzen ist. In Österreich aber ist Quintilian schon seit langer Zeit aus der Schule geschwunden und obwohl unser öffentliches Leben mit seinen Land- und Reichstagen, öffentlichen Gerichtsverhandlungen einen theoretischen Betrieb der Rhetorik fordert, so gibt man sich doch zufrieden mit dem Worte Quintilians: Pectus est, quod disertos facit, das Herz macht beredt, und liest in den Schulen die Reden Ciceros, obwohl uns Quintilian nach seiner Darstellungsweise und Lebensauffassung näher steht.

Das Hauptwerk Quintilians (einige Werke sind verloren gegangen, die Declamationes, Schulreden, sind nicht von ihm), die Institutio oratoria, ist allerdings zunächst eine Rhetorik, die der theoretischen Ausbildung zum Redner dient, aber es ist auch vom pädagogischen Standpunkte sehr wichtig; denn er faßt die ganze Erziehung von der ersten Kindheit bis zum Eintritt ins Leben ins Auge und gibt uns den Studiengang der damaligen Jugend durch die Elementar- und Mittelschule (höhere Schule) bis zum Abschlusse in der Rhetorenschule. Er zeigt uns die Tätigkeit des Elementarlehrers, des Grammatista, der lesen, schreiben, rechnen lehrt; er führt uns in die Schule des Grammaticus, der die Schüler in den Regeln der Grammatik unterweist und die griechischen und lateinischen Dichter erklärt, sie stilistische Arbeiten, auch schon Redeübungen anstellen läßt. Dann erst treten wir in die Schule des Rhetors, in der die Jünglinge Redner und Historiker lesen und studieren, sich überhaupt mit jenen prosaischen und poetischen Schriftstellern vertraut machen, die für den Redner von Wichtigkeit sind, in der sie erst durch Nachahmung, dann durch eigene Reden (Declamationes) zum Redner herangebildet werden. Ferner berücksichtigt Quintilian in seinem Werke den erzieherischen Standpunkt, insofern er als Erziehungsprinzip die Sittlichkeit aufstellt: der Redner muß ein vir bonus, ein sittlich guter Mann sein und dieses Prinzip ist durch das ganze Werk festgehalten. Darum erkennt er auch die große Bedeutung der Erziehung von frühester Kindheit an, mahnt zur Vorsicht in der Wahl der Amme, der Gespielen, des Pädagogen (auch dieser griechische Knabenführer und Erzieher war in Rom eingedrungen), der Lehrer (ganz wie Plutarch, s. diesen!). Was den Unterricht betrifft, so verlangt Quintilian, daß er nicht erst mit dem siebenten Jahre beginne, sondern schon früher, aber dann, dem kindlichen Alter entsprechend, mehr spielend, wie z. B. etwa das Lesenlernen durch Spielen mit elfenbeinernen Buchstaben vorbereitet werde. Ferner fordert er von dem Jüngling, bevor er dem Rhetor übergeben werde, die allgemeine Bildung, die ἐγκύκλιος παιδεία, bespricht aber außer Grammatik nur Musik und Geometrie und weist nur gelegentlich auf Arithmetik und Astronomie hin. Daß es sich hier nur um schulmäßige Behandlung der artes liberales, der freien

Künste, handelt, ist selbstverständlich und das war Aufgabe des Grammatikers, der diese zur Erklärung der Schriftsteller heranzog, aber natürlich nicht systematisch durcharbeitete. Die meisten mochten sich nun mit dieser allgemeinen Bildung begnügen, nur dann, wenn es sich mehr um praktische Ausbildung und Vertiefung der Wissenschaft handelte, wurden besondere Lehrer aufgesucht. Für den Mann waren die artes liberales freilich etwas anderes als für Schüler. Quintilian ist auch Methodiker und gibt uns Anweisungen über den Leseunterricht (er verlangt z. B., daß die Knaben Namen und Gestalt der Buchstaben gleichzeitig lernen), über den Schreibunterricht, über die Behandlung der Grammatik, über das Lesen, Erzählen, Rechtschreiben, über die Lektüre und die schriftliche Ausbildung. Dabei nimmt er im Unterricht Rücksicht auf die Konzentration, allerdings in Lessings Sinn (aus einer Szienz in die andere blicken) und verlangt vom Lehrer, daß er sich eine genaue Kenntnis der Individualität des Schülers verschaffe und darnach seinen Unterricht und die Behandlung des Schülers einrichte. Ferner warnt er vor Übereilung, fordert Erholung für die Schüler und tritt gegen die Prügelstrafe auf, die den Geist des Schülers niederdrücke, ihn infolge der Scham scheu mache und durch Ermahnungen und Verweise, vor allem durch beständige Aufsicht überflüssig werde. Eigentümlich ist, daß Quintilian den Unterricht mit der griechischen Sprache beginnt, dem wohl das Lateinische bald nachfolgen soll. Im Gegensatze zu Plutarch tritt er für die öffentliche Schule ein, setzt die Vorteile des Massenunterrichts auseinander und verteidigt sie gegen die Vorwürfe. Für eine gute Schule sind aber auch gute Lehrer nötig, gut nicht bloß in wissenschaftlicher, sondern auch in sittlicher Beziehung, und er macht sie auf ihre Pflichten aufmerksam. Diese Pflichten hat Münch in sinniger Weise verdeutscht und, unseren Verhältnissen angepaßt, in „10 Gebote" zusammengefaßt:*)

1. Das erste, was ein Lehrer mit in sein Amt bringen muß, ist ein väterlich Gemüt für seine Schüler; er muß immer fühlen, daß er an deren Stelle steht, die ihre Kinder seinem Unterricht anvertrauen.

2. Wie er Böses bei den Schülern bekämpfen soll, so bekämpfe er's stets auch bei sich selber.

3. Sein Ernst muß nicht finster werden noch seine Freundlichkeit würdelos; das eine kann ihm nur Abneigung eintragen und das andere Verachtung.

4. Er fahre nicht jeden Augenblick zornig drein, aber er lasse auch nichts gleichgültig hingehen, was wirklich Zurechtweisung erfordert.

5. Verständlich soll sein Unterricht sein und Mühe darf er dabei nicht scheuen; daß er sich ruhig und stetig bemühe, ist besser, als wenn er's mit aller Gewalt erreichen will.

6. Auf Fragen der Schüler gehe er bereitwillig ein. Bleiben die Schülerfragen aus, so muß er seinerseits um so eindringlicher fragen.

7. Im Loben der Schülerleistungen sei er nicht karg, aber auch nicht zu wortreich; auf jene Weise benimmt er die Lust zur Bemühung, auf diese verführt er zu falscher Selbstschätzung.

8. Im Tadeln des Mißlungenen darf er nicht zu herb sein und nimmermehr bis zu beschimpfenden Worten gehen. Denn es muß das Lernen ganz verleiden, wenn aus scheltenden Worten des Lehrers etwas wie persönlicher Haß herausklingt.

9. Ein guter Lehrer weiß seinen Schülern täglich etwas Vorbildliches zu bieten, wovon sie dann zehren können. Wirksamer als alle den Büchern zu entnehmenden schönen Beispiele ist aber das lebendige Wort der Persönlichkeit.

10. Und namentlich das Wort eines solchen Lehrers, den die Schüler — wofern sie nicht ganz verkehrt erzogen sind — lieben und ehren müssen. Erstaunlich ist, wieviel besser sich's lernt bei einem Lehrer, den man lieb hat.

Diese pädagogischen Vorschriften und didaktischen Anweisungen sind meist dem 1. und 2. Buche entnommen. Vom 2. bis 11. Buche behandelt Quintilian den Unterricht in der Redekunst. Auch hier finden sich treffliche Lehren, die heute noch Geltung haben, so über die Lektüre, über Stil- und Redeübungen, über die Pflege des Gedächtnisses (Gedächtniskunst), über das Memorieren. Das 12. Buch stellt den

*) Mit Erlaubnis des Verfassers aus der Zeitschrift: Monatsschr. f. höh. Schulen, 5. Jahrg, 1906, S. 501 f., abgedruckt.

Redner dar, der die Schule verlassen hat und nun an seiner Fortbildung arbeitet, namentlich durch Philosophie seinen Charakter festigt und sich vervollkommnet. Schließlich sei noch bemerkt, daß Quintilian bei der Erziehung auch die Gymnastik berücksichtigt, freilich mit Rücksicht auf den Redner, auf sein Auftreten und seine äußerliche Haltung, seine Gestikulation und daß er von seinem Redner auch juridische Kenntnis verlangt, was ja gewöhnlich nicht der Fall war; denn Rechtskenntnis war Sache des iuris consultus oder der Pragmatiker, wie sie Quintilian nennt.

Literatur: Quintilianus, Rednerische Unterweisungen. Bearb. v. G. Lindner. Pichler. Wien. — Otto, Quintilian und Rousseau. Neisse 1836. — Pilz, Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der römischen Kaiserzeit. Leipzig 1863. — Fleischmann, Quintilians Pädagogik. Progr. des akadem. Gymnasiums in Wien 1864. — Dassenbacher, Die Verdienste Quintilians um den sprachlichen Unterricht. Progr. des Landesrealgymn. in Mähr. Neustadt 1871. — Kämmel in Schmids Enzyklopädie. — Gedike, Quintilians Gedanken über die öffentliche Erziehung. 1803. — Biel, Über Quintilians Institutio oratoria. Borna 1882. — Messer, Quintilian als Didaktiker und sein Einfluß auf die didaktisch-pädagogischen Theorien des Humanismus. Leipzig. Fock. 1897. — Ausgaben von Halm, Bonell, Meister. — Ausgaben des 10. Buches von Bonell, Krüger, Meister. — Übersetzung von Bossler und Baur. Kerler, Ulm.

Linz. *Anton Popek.*

R.

Radfahren s. d. Art. Körperpflege des Schülers und physische Erziehung.

Rangordnung s. d. Art. Wetteifer.

Ratke. Nachdem bereits im 16. Jahrhundert denkende Männer, wie Michel de Montaigne, Baco von Verulam u. a. die Verkehrtheiten des damaligen Erziehungs- und Unterrichtswesens einer Kritik unterzogen hatten, wurde der Kampf von deutschen Pädagogen des 17. Jahrhunderts noch wirksamer und gründlicher fortgeführt. Unter diesen Schulmännern, die eine vollständige Umgestaltung des gesamten öffentlichen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens im Deutschen Reiche anstrebten, ist besonders Wolfgang Ratke oder, wie er sich selbst latinisierend nannte, Ratichius hervorzuheben.

Wolfgang Ratke wurde 1571 zu Wilster im Holsteinschen geboren, besuchte das Gymnasium in Hamburg und studierte in Rostock Theologie, vor allem Hebräisch, unternahm größere Reisen nach England und Holland, wo er Privatunterricht erteilte und dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zur Verbesserung des holländischen Schulwesens anbot. Da dieser aber nur eine neue Methode für den Unterricht im Latein verlangte, kehrte Ratke nach Deutschland zurück mit dem festen Entschlusse, das deutsche Schulwesen zu reformieren. Als im Jahre 1612 die deutschen Fürsten in Frankfurt a. M. zur Wahl des Kaisers Matthias versammelt waren, erschien Ratke vor ihnen und überreichte der Reichsversammlung ein Promemoria über eine neuerfundene Lehrart und versprach: „Anleitung zu geben, 1. wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und Andere sprachen mehr in gar kurzer Zeit, sowohl bey Alten alß Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen seien; 2. wie nicht allein in Hochteutscher, sondern auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, darinnen Alle Künste und Fakultäten Ausführlich können gelernt und propagiert werden; 3. Wie im Gantzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, Und Endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey."

Er erreichte damit, daß einzelne Fürsten die neue Methode prüfen ließen.

Um seinen Reformbestrebungen in weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen, reiste Ratke im Deutschen Reich umher und knüpfte mit Behörden und einflußreichen Personen Verbindungen an. Er leistete jedoch nicht, was er versprochen hatte; alle Versuche, seine neue Methode praktisch durchzuführen, schlugen fehl, wenn auch die Schuld mehr in äußeren Verhältnissen als in der Sache selbst lag. Die traurigsten Erfahrungen sollte Ratke in Köthen machen. Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen, der Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft, hatte ihn auf seinen Reisen kennen gelernt und berief ihn nach Köthen, damit er hier das Schulwesen nach seiner Methode reformiere.

Ratke traf im Jahre 1618 in Köthen ein, um die neue Methode an der zu errichtenden Musterschule zu erproben. Der Fürst schloß mit Ratke einen Vertrag. Der Didaktiker soll der allgemeine Ratgeber sein, ihm sollen alle Schulen offen stehen, sein Beirat in allen Dingen gehört werden. Alle Einrichtungen und Anordnungen erfolgten unter der Oberleitung des Fürsten. Eine eigene Druckerei mit Lettern für sechs Sprachen diente dem Druck der Ratkeschen Schulbücher. Die Schule wurde mit drei Elementar- und drei Gymnasialklassen im Jahre 1619 eröffnet. Auf Einladung des Fürsten ließen sich 231 Knaben und 202 Mädchen einschreiben. Ratke war zugleich darauf bedacht, Lehrer für die neue Methode heranzubilden. Eine stattliche Zahl strebsamer Männer scharte sich um ihn und er hielt für sie Vorträge über Methodik des Sprachunterrichts überhaupt und über die Methode, das Lateinische oder das Deutsche zu lehren. Alle mußten vorher an Eidesstatt schriftlich geloben, was sie von der neuen Lehrart erfahren würden, „ohne sein Vorwissen und Willen keinem etwas zu kommunizieren, viel weniger in Druck zu verfertigen, auch darinne nichts anzustellen oder anstellen zu helfen, Alles wie vermeldet ohne sein Vorwissen und Willen nicht zu entdecken“. Auf diese Weise sollte ein Stamm von Lehrern gebildet werden, die die neue Methode unmittelbar in die Schule einführen könnten. Damit war der Grund zu einem Lehrerseminar gelegt und so begann in Köthen ein reges Schulleben sich zu entfalten. Man hegte allseits die größten Erwartungen; Fürst Ludwig ließ neue Schulhäuser erbauen; allein die Sache wollte dennoch nicht vorwärtsgehen. Ratke entsprach den Hoffnungen nicht, die man auf ihn gesetzt hatte. Um eine Schulreform durchzuführen, war Ratke nicht die geeignete Persönlichkeit und seine Geheimtuerei erhielt immer mehr den Schein von Charlatanerie. Es fehlte ihm an dem erforderlichen praktischen Geschick, an Umsicht und Besonnenheit; er wollte seine Neuerungen sofort durchführen, unterschätzte das Bestehende und überschätzte seine Methode. Da Ratke durch sein anmaßendes, verletzendes Benehmen, durch seine übertriebenen Ansprüche und durch seine Geheimtuerei seine Gönner und Mitarbeiter immer mehr gegen sich einnahm, wurde er bald zum Gegenstand des allgemeinen Unwillens. Im Oktober 1619 wurde er deshalb auf Befehl des Fürsten Ludwig verhaftet und erst im Juni 1620 wieder freigelassen, nachdem er zuvor einen Revers ausgestellt hatte, worin er sagt, daß er „ein mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk richten können“. Hierauf ging Ratke 1620 nach Magdeburg, wo er zwar vom Magistrat begünstigt wurde, 1622 aber sich mit dem Rektor Evenius entzweite und die Stadt verlassen mußte, zumal der Rat fand, daß Ratke „im Grunde nichts Rechtschaffenes studiert habe“. Endlich fand er ein Asyl in Rudolstadt, wohin ihn die Gräfin Anna Sophie eingeladen hatte. Sie nahm bei ihm Unterricht im Hebräischen und empfahl ihn dann dem schwedischen Kanzler Oxenstierna. Mit diesem hatte er, wie später Comenius, eine Unterredung, in der sich der Kanzler, wie Comenius berichtet, über Ratke in folgender Weise ausgesprochen hatte: „Ich habe von Jugend auf wahrgenommen, daß die gebräuchliche Lehrmethode etwas Gewaltsames in sich habe; dennoch konnte ich nicht herausbringen, wo die Sache eigentlich stecke. Als ich endlich von meinem König glorreichen Andenkens als Gesandter nach Deutschland geschickt wurde, habe ich mich mit mehreren Gelehrten darüber besprochen. Als man mir berichtete, daß Wolfgang Ratich mit einer Verbesserung der Lehrmethode sich befasse, hatte ich so lange keine Ruhe, bis ich den Mann zu Gesichte bekam; allein dieser reichte mir statt einer Unterredung einen dicken Quartband zum Durchlesen dar. Ich würgte dieses Mühsal herunter, und nachdem ich das ganze Buch durchgelesen hatte, sah ich ein, daß er die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke; allein die Heilmittel. die er darbot, schienen mir nicht zu genügen.“

Ratke starb kurz nach dieser Unterredung im Jahre 1635, nachdem zwei Jahre vorher ein Schlaganfall die Zunge und die rechte Hand gelähmt hatte.

Wenn auch das Lebensbild dieses Mannes nichts Erfreuliches bietet, wenn auch das Geheimtun mit seiner Methode und die Reklame, die er dafür machte, den Schein des Charlatans und Schwindlers

auf ihn fallen lassen, gebührt ihm dennoch eine Stelle in der Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, seiner pädagogischen Gedanken wegen, die von einem richtigen pädagogischen Verständnis und von einem klaren Einblick in die Mängel und Gebrechen des damaligen Erziehungs- und Unterrichtswesens Zeugnis geben.

Die allgemeinen Grundsätze und Regeln der Ratkeschen Lehrkunst lassen sich auf folgende von seinen Anhängern, den Ratichianern, formulierte Sätze zurückführen:

1. Alles nach Ordnung und Lauf der Natur (vom Leichten zum Schweren etc.).
2. Nicht mehr denn einerlei auf einmal (zur Zeit nur ein Unterrichtsfach).
3. Eins oft wiederholen.
4. Nichts soll auswendig gelernt werden (was dem Schüler zum dauernden Eigentum gemacht werden soll, das soll demselben durch gründliche Verarbeitung und Übung, nicht aber durch wörtliches Auswendiglernen eingeprägt werden).
5. Alles zuerst in der Muttersprache.
6. Alles ohne Zwang.
7. Gleichförmigkeit in allen Dingen (die Unterrichtsgegenstände sollen nach ein und derselben Methode betrieben werden, die Lehrbücher nach denselben Prinzipien eingerichtet sein).
8. Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding (erst Lektüre, dann Grammatik, erst Beispiele, dann die Regel).
9. Alles durch Induktion und Experiment (alles durch Erfahrung und Untersuchung).

Es war ein neuer Geist, der in diesen knapp formulierten Sätzen sich kundgab und der auch in den Grundsätzen seines Nachfolgers Comenius zum Ausdruck kam. Abgesehen von dem Bedenklichen einzelner seiner Grundsätze, von den Widersprüchen und Halbheiten seiner Reform, war er infolge seines persönlichen Ungeschicks und des konfessionellen Haders zwischen dem Lutheraner und der reformierten Geistlichkeit niemals im stande, den Erfolg zu erzielen, der sich an das Wirken des Comenius knüpft. Raumer sagt in seiner Geschichte der Pädagogik, I, 36: „Er hatte Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen, aber nicht genug, um ihnen abzuhelfen. Er ahnt manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Prinzip. Will er seinen Prinzipien gemäß etwas verwirklichen, in die Schule einführen, so zeigt er sich als unklar und ungeschickt. Diesen Prinzipien vertrauend, verspricht er, was er bei seiner praktischen Unfähigkeit nicht zu halten im stande ist; so kommt er selbst bei denen, die ihm wohlwollen, in den Ruf des Charlatans. Dieser große Konflikt seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisieren, macht den Mann unglücklich; er erscheint in dieser Hinsicht als ein charakteristischer Vorgänger späterer Methodiker, besonders Pestalozzis."

Literatur: Die gesamte Literatur, Ratke betreffend, bis 1879, findet sich im Programm des Gymnasiums zu Kassel 1882 „Die Quellen- und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius" von Dr. Gideon Vogt verzeichnet und im I. Bd. der Comenius-Gesellschaft, fortgesetzt bis 1892. — Dann sei noch besonders verwiesen auf: Müller, „Ratichiana" (in Kehrs pädagogischen Blättern. Gotha 1878, Heft 5 und 6); Fröhlich, Die Klassiker der Pädagogik", Bd. XVII. 1893; A. Richter, Neudruck pädagogischer Schriften, XII, 1893.

Linz. *W. Zenz.*

Rätsel. Wer hat nicht schon Rätsel „aufgelöst" oder jemandem zum Lösen „aufgegeben", wer ist nicht schon vor einer schwierigen Aufgabe, einer schwer zu erklärenden Erscheinung, wie „vor einem Rätsel" gestanden, wer endlich hätte nicht — in seiner Kindheit wenigstens — gerne Rätselfragen über sich ergehen lassen oder andere damit geneckt?

Oder sind die Rätsel etwa nur bei der Jugend beliebt und geben sie nicht auch dem reiferen Alter Stoff zu geselliger Unterhaltung und Belehrung?

So geläufig uns aber das Wort auch ist, so schwer fällt es, seinen Begriff vollinhaltlich zu erfassen und festzustellen, und so haben denn auch die üblichen Definitionen durchaus keinen Anspruch auf unbedingte Geltung. Der Grund hiefür liegt in der Mannigfaltigkeit der Gattung und der Größe ihres Betätigungsgebietes.

Im wesentlichen gibt das Rätsel bezeichnende Merkmale eines Dinges in umschreibender, absichtlich verdunkelnder Weise so an,

daß man daraus erst durch mehr oder minder scharfes Nachsinnen den Gegenstand selbst erraten kann. Ein Rätsel wird daher um so besser sein, je zutreffender — trotz der Vieldeutigkeit und der auf Irreführung berechneten Ausschmückung der einzelnen Teile — der Gegenstand beschrieben wird und je mehr dabei dem Nachdenken und der Phantasie überlassen bleibt. Gerade das schrittweise Aufhellen des Dunkels, in dem wir anfangs umhertappen, die von Verstand und Einbildungskraft unterstützte Arbeit des beharrlichen Suchens und endlichen Findens und die Freude, die uns solch bescheidene Entdeckungen bereiten, verleihen der Beschäftigung mit den Rätseln jenen eigenartigen Reiz, dem wir uns ungeachtet einer gelegentlich abfälligen Kritik über die „wertlose Rätselspielerei" nicht zu entziehen vermögen.

Das Rätsel — selbst als Dichtungsart — ist uralt und ungemein volkstümlich. Es tritt uns entgegen als selbständige Gattung (eigentliches Rätsel), dann in Orakeln, Parabeln und Fabeln, in Epigrammen und der Spruchdichtung, im Liede, besonders in lyrischen Rätselwettkampf- und erotischen Rätselliedern, in Schwänken und in der eigentlich lehrhaften Dichtung.

Es liegt in der Natur des Rätsels, daß wir es meistens in der Form der Frage finden. Dies gilt vor allen vom schlichten Volksrätsel, das man vom sogenannten poetischen oder Kunsträtsel zu unterscheiden hat. Der Unterschied besteht aber nicht bloß in der Form, die beim poetischen Rätsel eine kunstvollere ist, sondern hauptsächlich in dem Zwecke, den sie verfolgen. Die poetischen Kunsträtsel haben es mehr auf die angenehme Unterhaltung, auf den ästhetischen Genuß abgesehen als darauf, Witz und Scharfsinn zu wecken; sie verursachen im allgemeinen wenig „Kopfzerbrechen".

Als die Heimat der Rätsel wird gerne der Orient betrachtet. Tatsache ist wohl, daß wir bei den alten Hebräern eine änigmatische, parabolische Anschauungs- und Redeweise finden, daß die Araber eine Vorliebe für Spruchrätsel, die Perser für Logogriphe hatten, wir wissen, daß die Griechen wie andere längst vergangene Völker des Ostens sich in die Geheimnisse der Orakel vertieften und bei ihren Gelagen Rätselfragen liebten, — aber wir treffen Sinn und Neigung für das Rätsel bei fast allen Kulturvölkern an, und zwar schon in ihrer frühesten Jugend, so namentlich auch bei den Germanen. Sie pflegten hauptsächlich das Wechselrätsellied oder die Rätselfrage.

Beispiele finden sich in der Edda, im Traugemundslied, im Sängerkrieg auf der Wartburg. Wir finden das Rätsel bei manchen Minnesängern, selbst im Volkslied und in den Schwanksammlungen des 16. und 17. Jahrhunderts.

In der Neuzeit fand natürlich besonders das Kunsträtsel Pflege und die hervorragendsten Vertreter deutschen Schrifttums haben es nicht verschmäht sich auf dem Gebiete der Rätseldichtung zu betätigen; ich erwähne nur Goethe, Schiller, Bürger, Schleiermacher, Körner, Rückert, Hauff, Hebel u. s. w. Sie zeichnen sich teils durch Humor, Witz und Scharfsinn, teils durch hohen poetischen Gehalt wie Formschönheit aus. Dies gilt namentlich von den Rätseln Schillers in seiner Übersetzung der „Turandot".

Die Kunsträtsel begegnen unter verschiedenen Namen, welche den besonderen Arten zukommen. Wir reden von Wort-, Silben- und Buchstabenrätseln. Beim ersten besteht die Lösung in einem Worte, welches im Rätsel umschrieben erscheint. Kommt dieses Wort in verschiedener Bedeutung vor, so spricht man von einem Homonym (doppelsinnige Wörter wie: Vergeben, Vorfahren). Beim Silbenrätsel oder der Charade hat jede Silbe des zu suchenden Wortes ihre Bedeutung. Sind diese Silben gefunden, dann kann das Wort gebildet, d. h. das Rätsel gelöst werden.

Die Buchstabenrätsel sind entweder Logogriphe, wobei durch Versetzung von Buchstaben andere Wörter gebildet werden (Bernhardus — Bruder Hans), Palindrome mit einem Lösungsworte, das, von rückwärts gelesen, eine andere Bedeutung hat (Leben — Nebel, Gras — Sarg), oder Anagramme, deren Lösung, von rückwärts gelesen, Lautung und Bedeutung beibehält (Ebbe, Otto, Anna), was sich selbst auf einen ganzen Satz erstrecken kann (Ein Ledergurt trug Redel nie).

Außerdem gibt es Akzenträtsel Gébet, Gebét), Reimrätse (Hand, Band, Land, Sand; Haus, Braus, Schmaus, Saus), Zahlenrätsel oder Arithmogriphe, Bilderrätsel oder Rebus, Rösselsprung und Schachrätsel, deren Charakter schon aus den Namen zu ersehen ist.

Über den Wert der Rätsel, besonders über deren Bedeutung für die Erziehung, gehen die Ansichten vielfach auseinander. Eine sehr geringe Meinung hievon hat Palmer. Auch Niemeyer in seinen ‚Grundsätzen der Erziehung' drückt sich noch sehr zurückhaltend aus: „Nicht ganz verwerflich sind als Übung des Scharfsinnes und Witzes mancherlei Spiele, Verstandesspiele, wie Rätsel und Charaden". Kellner empfiehlt sie hingegen für die Schule und Beneke spricht ihnen bedeutenden Wert zu. Göze in seiner Abhandlung ‚Über die Volkspoesie und das Kind' sagt: „In dem Rätsel steckt eine Fülle von Weltweisheit, Gedankenarbeit und liebenswürdiger Naturbetrachtung."

In der Tat, dem Rätsel läßt sich ein bedeutender Wert nicht absprechen. Die Beschäftigung mit demselben weckt und schärft den Verstand, fördert die Schlagfertigkeit und Raschheit des Geistes, wenn sie auch im geselligen Verkehre bei Tische eine größere Rolle spielen mag als in der Schule. Aber warum nicht auch hier?

Wie die Mathematik und die Grammatik wendet sich das Rätsel an den kritischen, vergleichenden und erwägenden Verstand, findet eine Stütze an dem Gedächtnis und der Einbildungskraft und belebt die Ideenassoziation. Die Beschäftigung mit dem Rätsel setzt gesunden Menschenverstand und Mutterwitz voraus und vermag auf beide anregend und befruchtend zu wirken; es schärft den Blick für das Natur- und Menschenleben, weckt und entwickelt das Sprachgefühl wie das ästhetische Empfinden des Menschen, den die Rätsel mit ihren Kontrastwirkungen reizen und nicht selten auf falsche Fährten zu locken versuchen.

Und warum sollte das, was bei jugendfrischen Völkern allgemein Anklang gefunden, nicht auf unsere Jugend Eindruck machen! Dem Rätsel sei also auch in der Schule, besonders in der Elementarschule, ein bescheidenes Plätzchen gesichert! Sein erziehlicher Wert ist auch den Schulmännern nicht entgangen und so kommt erfreulicherweise in den meisten Lesebüchern auch das Rätsel zum Worte.

Für die methodische Behandlung des Rätsels läßt sich natürlich keine allgemein gültige Schablone aufstellen, einfach deswegen nicht, weil die Rätsel zu verschieden sind nach Inhalt und Form, nach ihrem poetischen, künstlerischen und pädagogischen Wert. Nach einer passenden Einleitung wird es sich in den meisten Fällen empfehlen, das Rätsel vorerst deutlich und langsam vorzulesen oder vorzutragen; dies wird um so notwendiger sein, je künstlicher es gebaut ist, je höhere Anforderungen es an das Auffassungsvermögen der Schüler stellt.

Da allzu leichte Rätsel, deren Lösung jedermann in die Augen springt, als zweckwidrig ohnehin von der Erörterung in der Schule auszuscheiden sind, so kann die Spannung leicht wach erhalten werden, zumal wenn dafür gesorgt ist, daß der Übereifer einzelner, die etwa die Lösung schon kennen oder gefunden zu haben glauben, nichts verdirbt.

Man lasse dann das Rätsel von Schülern — gegebenenfalls strophenweise — lesen und erklären und nach Bedarf füge der Lehrer selbst Wort- oder Sacherklärungen hinzu. Dadurch wird es immer heller in den jugendlichen Köpfen, teilweise ist vielleicht die Auflösung schon gelungen. Eine weitere Klärung bewirkt die Zergliederung des Stoffes, der Hinweis auf die bezeichnenden Merkmale, die nur diesem und keinem anderen als dem gesuchten Gegenstand zukommen können.

Dabei kommt es auf die jeweilige Einsicht und Geschicklichkeit des Lehrers an, ob er einer direkten Beweisführung den Vorzug gibt oder einer indirekten; zuweilen wird er sich beider bedienen müssen, um rascher zum Ziele zu gelangen.

Dem wiederholten Lesen, der Erläuterung und Analyse folgt die Lösung auf dem Fuße, wenn sie sich nicht schon bei einem ausdrucksvollen Vortrage ergeben hat. Daran schließt sich naturgemäß eine weitere Vertiefung auf Grund der gewonnenen Einsicht und mit der üblichen Verknüpfung, dem Hinlenken auf ver-

wandte Gedanken- und Stoffgebiete, der zusammenfassenden Darstellung und der Anwendung mag dann die ganze Betrachtung ihren passenden Abschluß finden. Hinsichtlich der methodischen Behandlung des Rätsels verweise ich auf Krause, Methodik des Sprachunterrichts in der Volksschule, Frisch, Einführung ins Lesebuch, Branky, Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache, u. s. w. Rätselsammlungen — siehe unten!

Literatur: Böhme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1897. — Bossert, 500 Rätsel und Charaden. Eßlingen 1876. — Butsch, Straßburger Rätselbuch, 1875 (Neuausgabe des Druckes von 1505). — Friedreich, Geschichte des Rätsels. Dresden 1860. — Frömmel O., Deutsche Rätsel. Leipzig 1902 (vgl. dazu Ztschr. d. allgem. d. Sprachvereines, XVII, 112). — Grimm, Altdeutsche Wälder, 1813/1814. — Hofmann, Großer deutscher Rätselschatz. Stuttgart 1873. Wer kann raten? Neuester Rätselschatz, 1874. — Hruschka, Das d. Rätsel. Prag 1884. — Ohnesorge, Rätselalmanach „Sphinx". Berlin 1830/1835. — Paul, Grundriß der german. Philol. Bibliographie des Rätsels, II. S. 827. — Simrock, Pauli, Schimpf und Ernst. Heilbronn 1876. — Rätsel und Gesellschaftsspiele der alten Griechen. Berlin 1886. — Edda, Stuttgart 1888. — Der Wartburgkrieg. — Deutsches Rätselbuch. Frankfurt 1874. Strak, 500 Rätselfragen aus der Geographie und Geschichte. Gotha 1853. — — 400 Rätselfragen aus der Naturgeschichte und Naturlehre, nebst 100 zur Befestigung der Orthographie. Gotha 1854. — Wolf, 4000 Logogriphe, Charaden, Anagramme, Hieroglyphen. Freiburg 1819. — Zingerle, Das deutsche Kinderspiel im Mittelalter. Innsbruck 1879. — Dazu noch die Rätselbücher von Arendts, Brüllow, Schäffer, Prosch, Scherer, Schmidt, Thiersch u. a., sowie die einschlägigen Aufsätze in den Enzyklopädien von Schmid, Reiñ u. s. w.

Linz. *Eduard Huemer.*

Rauchen s. d. Art. Tabakrauchen.

Das **Rauhe Haus.** Die weltbekannte Anstalt wuchs aus dem Besuchsvereine heraus, den P. Rautenberg 1830 in Hamburg begründete. Der Verein hatte Missionsarbeit unter den Armen und kirchlich entfremdeten Bewohnern Hamburgs zum Zwecke. Bei den Besuchsgängen stießen seine Mitglieder auf viel Elend in der Kinderwelt. So beschloß der Besuchsverein am 8. Oktober 1832: Wir brauchen ein Rettungshaus zur Überwindung der Not der Kinder; aber es muß ein Glaubenswerk sein, wie A. H. Franckes Werk in Halle. Große und kleine Gaben förderten rasch das junge Unternehmen. Syndikus Sieveking, der bis dahin eine Pestalozzi-Schule in seinem Hause gehabt hatte, die aber zur Auflösung gelangt war, bot dem Kandidaten Joh. Heinrich Wichern und dem Besuchsverein das seit Menschengedenken Rauhes Haus (entweder nach Ruge als erstem Besitzer oder von dem mittelhochdeutschen ruoch, d. i. im rauhen Buschwerk gelegen) genannte, in Horn bei Hamburg gelegene Haus nebst Garten, Koppel und Fischteich gegen billigen Grundzins für die zu begründende Anstalt an.

Kandidat J. H. Wichern, geboren am 21. April 1808 in Hamburg, war durch sein Wirken in der Sonntagsschule und im Besuchsverein so bewährt, daß man ihm die Leitung der Anstalt übertrug. Wichern entwickelte in einer öffentlichen Versammlung folgendermaßen seinen Anstaltsplan: Um den Betsaal soll sich eine Reihe von Familienhäusern gruppieren, jedes Haus etwa 12 Kinder aufnehmen; denn wie Gott einem Elternpaare nur eine gemessene Schar von Kindern schenkt, so muß man auch gefährdete Kinder in kleinen Gruppen erziehen, damit jedes nach seiner Eigenart erkannt und geleitet wird. Auch architektonisch muß sich dieses Familienprinzip auswirken; jeder Familie gebührt ein Haus mit Veranda, Spielplatz und Garten; jede hat ihren eigenen Hausgeist, der durch die Persönlichkeit des Leiters bestimmt wird. Alle Familien bilden zusammen die Anstalt. Der Vorsteher ist der Hausvater aller; er steht mit den Familienleitern in stetem Austausch und überwacht ihr Wirken.

Noch heute ist das Rauhe Haus Musteranstalt für das Familienprinzip. In Hunderten von Rettungshäusern hat dieses Eingang gefunden; auch in Staatsanstalten bemüht man sich um seine Anwendung, freilich oft durch die höheren Kosten, welche es fordert, und durch den Mangel an geeigneten Persönlichkeiten behindert. Solche Persönlichkeiten fand Wichern in den „Brüdern", frommen jungen Männern, welche einen Beruf



Das alte Rauhe Haus.



Das Rauhe Haus 1903.

erlernt haben, sich guten Rufes erfreuen und Neigung und Gabe haben, dem Herrn in seinen geringen Brüdern zu dienen, leitete Wichern im Erziehungswerk an, unterwies sie und machte sie so zu seinen Mitarbeitern. Später durften sie im weiten Vaterland selbständige kleine Anstalten übernehmen. Jede Knabenfamilie im Rauhen Haus wird durch einen älteren Bruder geleitet, ein jüngerer steht ihm zur Seite. Beide sind nicht Aufseher, sondern ältere Brüder der Kinder, mitspielend, mitarbeitend, mitlebend. Mehr als 800 Brüder haben im Rauhen Hause ihre Ausbildung empfangen.

Mit der wachsenden Kinderschar wuchs das Haus. Am 1. November 1833 zog Wichern in das R. Haus ein, 1834 bezog man das sogenannte Schweizerhaus, 1835 das Mutterhaus u. s. w. Den Bienenkorb bauten Brüder und Knaben selbst auf. Zur Kinderanstalt kam seit dem 10. April 1852 das Pensionat für Knaben begüterter Kreise. Der Unterricht im Pensionat hat sich nunmehr zum Realschulunterricht entwickelt. Die Realschule hat das Recht zur Ausstellung von Zeugnissen für den Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst. Daneben zeigte sich die Notwendigkeit, konfirmierte Zöglinge der Volksschule noch länger in der Anstalt zu behalten. Man beschäftigte solche in der Buchdruckerei, in der Schneiderei und Schuhmacherei. Johs. Wichern jr. organisierte die Handwerkerabteilung, baute 1883 das Handwerkerhaus, den „Goldenen Boden“, und fügte den drei Erziehungsanstalten im Rauhen Hause eine vierte, die landwirtschaftliche Abteilung hinzu. Jünglinge von 15 bis 20 Jahren, welche weder in der Schule noch im Handwerk noch im Kaufmannsstand gedeihen, entwickeln sich überraschend günstig im landwirtschaftlichen Betriebe (1891). Dieser Anstaltszweig wurde für die neueren deutschen Burschenheime und Fürsorge-Erziehungs-Anstalten, wie sie das preußische Fürsorgegesetz (1901) nötig machte, vorbildlich.

In diesen äußeren Formen des Anstaltsorganismus ist das Belebende der Anstaltsgeist. Wichern sah die Kinder als Gottes Eigentum an, verhieß ihnen beim Eintritt ins Rauhe Haus volle Vergebung und stellte ihnen das Ziel, ein fröhliches Gotteskind zu werden, vor Augen. Die Kraft solchen Vertrauens erschloß ihm die Herzen und fesselte die Kinder an ihn. Der Hausgeist des Rauhen Hauses muß als eine Vereinigung ernsten Christensinnes mit kindlichem Frohsinn bezeichnet werden. Darum wurde das Lied eine Macht im Hause. Wichern gab selbst eine Liedersammlung „Unsere Lieder“ heraus. Fröhliche Abende brachten reiche Freude in das Anstaltsleben. Gartenpflege (jedes Kind hat sein Beet), Papparbeiten (man modellierte die ganze Anstalt, bezw. einzelne Häuser), Kerbschnitt geben der Phantasie und dem Gemütsleben Gelegenheit zur Betätigung. Dazu führte die Brüderanstalt immer neue Gaben und Kräfte in das Haus. Schlosser, Maler, Tischler, Buchbinder — und das waren ja die Brüder — wetteiferten, ihre Fähigkeiten dem Hausleben zur Verfügung zu stellen. So bleibt die Anstalt ein Frühlingsgarten, in dem beständig die Jugend sich unter dem Sonnenschein der Gottesgnade ihrer Kraft bewußt wird und sie recht gebrauchen lernt. „Gott der Herr ist Sonne und Schild“ ist der Hausspruch des Rauhen Hauses.

Literatur: Wichern, J. H., Festbüchlein 2 a. Hamburg 1851. — Wichern, J., Das Rauhe Haus und die Arbeitsfelder der Brüder des Rauhen Hauses 1833—1883. Hamburg 1883. — Wichern J., Marksteine. Hamburg 1891. — Oldenberg, J. H. Wichern, sein Leben und Wirken. Hamburg 1884 bis 1887. — Wichern, J. D. J. H. Wichern und die Brüderanstalt des Rauhen Hauses. Hamburg 1892.

Hamburg. *Martin Hennig.*

Raumer Karl Georg v. wurde als Sohn eines wohlhabenden Landwirtes am 9. April 1783 in Wörlitz bei Dessau geboren. Mit seinem Bruder, dem Geschichtschreiber der Hohenstaufen, Friedrich von Raumer, besuchte er das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin. Hierauf bezog er die Universität in Göttingen (1800) und später (1803) die in Halle, um sich dem Studium der Rechtswissenschaft zu widmen. Seine Neigung zum Bergwesen führte ihn an die Bergakademie in Freiberg, wo der berühmte Geologe Werner sein Lehrer wurde; die Naturwissenschaften und insbesondere Mineralogie und Geologie waren von da an das Hauptgebiet seiner Tätigkeit als Schriftsteller und Lehrer. Durch Reisen in verschiedenen Gegenden Deutschlands und Frankreichs wurde auch sein Interesse für Geographie geweckt; ganz besonders aber zog ihn, seit er in Iferten

Pestalozzi kennen gelernt und sogar eine Zeitlang (1808—1809) als freiwilliger Gehilfe in dessen Erziehungsanstalt gewirkt hatte, die Pädagogik an. Im Jahre 1810 wurde Raumer als Rat am Oberbergamte in Breslau und 1811 zugleich als Professor der Mineralogie an der Breslauer Universität angestellt. Als Freiwilliger nahm er an dem Befreiungskriege 1813—1814 teil, fühlte sich aber nach dem Kriege, da die Ideale der Burschenschaft und der im Sinne Jahns wirkenden Turnvereine, die auch die seinigen waren, damals wenig Aussicht auf Verwirklichung hatten, gleich vielen anderen von den inneren Verhältnissen seines



Karl Georg v. Raumer.

Staates unbefriedigt. Er ließ sich daher zunächst (1819) in gleicher Stellung nach Halle versetzen und trat endlich (1823) ganz aus dem Staatsdienste. Er wurde nun Lehrer und später Leiter einer Erziehungsanstalt in Nürnberg und gründete hier auch ein Rettungshaus für verwahrloste Knaben. Doch kehrte er schon im Jahre 1827 wieder an die Hochschule zurück indem er eine Professur der Naturgeschichte in Erlangen übernahm; hier starb er auch am 2. Juni 1865. Sein Hauptwerk auf pädagogischem Gebiete ist seine auf sorgfältiges Quellenstudium gestützte und den unhistorischen Sinn der „Aufklärer" bekämpfende „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit". Besondere Beachtung fanden seine Darlegungen über Mädchenerziehung. Die übliche deutsche Mädchenerziehung wurde von ihm als völlig grundsatzlos verurteilt; eine Besserung erwartete aber Raumer nicht von der Schule, sondern von dem Einflusse der Mütter (s. d.), die freilich zuerst selbst besser erzogen sein müßten, um eine ideale Mädchenerziehung im Sinne Raumers zu begründen. Nach seinem Tode erschien: „Karl v. Raumers Leben, von ihm selbst erzählt" (1866).

Prag. *Theod. Tupetz.*

Realgymnasium. I. Wesen und Zweck. Unter Realgymnasium wird heute im Deutschen Reiche jene Kategorie der vollklassigen Mittelschulen verstanden, welche unter Erteilung eines eingehenden Unterrichts in den Realien, Mathematik, Naturwissenschaft, Zeichnen, nebst zwei modernen Kultursprachen auch Latein treiben, die also demnach einem Kompromisse zwischen den spezifischen Bildungsmitteln der humanistischen Gymnasien und der lateinlosen Oberrealschule ihr charakteristisches Kennzeichen verdanken. Sie setzen also den Bestand der Gymnasien und Realschulen voraus und suchen den Bildungsbedürfnissen jener Kreise zu genügen, welche für ihren Beruf die naturwissenschaftliche technische Bildung benötigen, aber doch des Lateinischen nicht entraten mögen. Um die Entstehung und Bedeutung dieses Gliedes des Mittelschulwesens richtig würdigen zu können, wird eine unbefangene Betrachtung ihres Entstehens und ihrer geschichtlichen Ausgestaltung nötig sein, wobei an vielen Punkten zugleich das Verhältnis zum Gymnasium und der heutigen Oberrealschule nicht unerörtert bleiben kann.

II. Geschichtliche Entwicklung in Preußen.

a) Die Anfänge bis zur Konstituierung als Vollanstalt durch L. Wiese 1859. Wie beim Artikel Realschule ausgeführt ist, hat das Realgymnasium mit der Realschule eine Vorgeschichte. Eine Differenzierung der beiden Anstalten trat erst durch die Bestrebungen, das Latein als Unterrichtsfach einzuführen und die Realschule überhaupt zur Schwesteranstalt der Gymnasien zu erheben, hervor. Diese Bestrebungen gehen über Mager-Spilleke auf Hecker zurück. Schon dieser fügte Latein neben der Pflege

der modernen Sprachen seinem Institut als wahlfreies Fach ein, es stellt daher der lateinpflegende Teil desselben dem Wesen nach zuerst ein Realgymnasium vor, der Name aber geht auf Gymnasialdirektor G. S. Steinbart zurück, der in seinen Schulverbesserungsvorschlägen (Züllichau 1781) dem alten Gymnasium die „neueren Stiftungen, wie das Hallesche Waisenhaus, die Pädagogien und Realgymnasien" gegenüberstellt. Bei der Reform des preußischen Staates nach den Schlägen von Jena und Auerstädt betonte E. G. Fischer, Professor an dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium (vgl. Allg. d. Biogr. VI, S. 754), die Notwendigkeit einer höheren Lehranstalt auf realistischer Grundlage „für die gebildeten Stände", 1818 trat der Astronom Fr. W. Bessel (Allg. d. Biogr. II, S. 558 ff.) neuerlich mit analogen Vorschlägen hervor, aber erst 1824 wurde durch K. Fr. Klöden (vgl. Allg. d. Biogr. XVI, 203) das Köllnische Realgymnasium auf Wunsch des damaligen Berliner Bürgermeisters von Bärensprung mit vier Wochenstunden Französisch in allen Klassen und Latein von VI—II mit je zwei bis drei Wochenstunden errichtet, erhielt aber bald eine Verstärkung des Lateins und Griechischen als wahlfreies Fach.

Nach Fischerschen Grundsätzen wurde 1836 ein weiteres Realgymnasium in Gotha, 1844 ein drittes in Wiesbaden errichtet, aber auch manche als Bürger- oder Realschule begründete minderklassige Anstalt entwickelte sich, wie die bisherige Realschule in Eisenach, unter K. Mager (s. d.), 1848 zu einem „Bürgergymnasium"; die Zeitströmung war um diese Zeit, wie auch die preußische Landesschulkonferenz von 1849 zeigt (vgl. Art. Realschule), dieser Richtung, ja sogar einheitlichem Unterbaue und Zulassung der Abiturienten zur Universität günstig.

In der folgenden Reaktionszeit gingen manche der bestehenden Realgymnasien wieder zu rein humanistischem Betriebe über; von 44, deren Gründung zwischen 1832 bis 1859 fällt, hatten 39 gleich von Anfang Latein, die übrigen erhielten es nach kurzer Zeit.

Das rasche Auswachsen der für die Bedürfnisse der Industrie und des Verkehres vorbildenden Gewerbe-, Bürger- und lateinlosen Realschulen, die steigende Bedeutung der technischen Anstalten, welche rasch zu Parallelanstalten der Universitäten sich ausgestalteten und ihren Schülern einträgliche, mitunter glänzende Stellungen eröffneten, auch die gesteigerte gesellschaftliche Bedeutung der großgewerblichen und kaufmännischen Berufskreise machten die Notwendigkeit einer Hebung ihrer allgemeinen Vorbildung für solche klar, welchen die bisherigen Anstalten nicht zu genügen vermochten, wie L. Wieses Inspektionsberichte ergaben (vgl. L. Wiese).

b) Seit L. Wiese und der Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen von 1859. Die neunklassigen realen Vollanstalten, welche den Lehrplan mit Latein annahmen, wurden als Realschulen I. Ordnung mit etwas gebesserten Berechtigungen für den mittleren Staats- und Militärdienst ausgestattet, ihre Reifezeugnisse berechtigten aber noch nicht zur Zulassung an die philosophische Fakultät, von den anderen war noch keine Rede. Über ihr Verhältnis zum Gymnasium vgl. Art. „Realschule". Das theoretische Zugeständnis, zwischen den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung finde kein grundsätzlicher Gegensatz, sondern eine Teilung der Erziehungsaufgaben für die Hauptrichtungen der menschlichen Berufsarten statt, brauchte zu seiner Umsetzung in die Praxis noch ein halbes Jahrhundert und mehrere Umgestaltungen des Lehrplanes (vgl. Tab. A), welcher 1859 zwar schon die heutigen Fächer, aber in anderer Verteilung zeigte. Das Resultat war eine immer größere Annäherung an das Gymnasium und mehrfache Schwankungen in der Bewertung der Realgymnasien, für welche es von entscheidender Bedeutung wurde, daß die Militärverwaltung für die Kadettenschulen unbeirrt vom Wechsel der Ansichten an ihrem Lehrplane festhielt. Das an der Realschule II. Ordnung mit weniger als sechs Klassen (II u. I als je eine Klasse gerechnet) erworbene Reifezeugnis berechtigte zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienste. Die Vollanstalten, Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, hatten von jetzt an neben der Pflege der Allgemeinbildung die Vorbereitung für die Hochschulen, das Gymnasium insbesondere für die Universität, die Realschule I. O. für die technischen Hochschulen, und bilden zusammen die Kategorie der höheren Schulen, für welche noch im Kriegsjahre 1866 unter

Preußisches Realgymnasium.

Lehrfach *)	Nach dem Lehrplane v. 1859	1882	1890	1901	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	nach 1901 G.	nach 1901 ORS.
Religion	20	19	19	19	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch u. gesch. Erzählg.	29	27	28	28	4	3	3	3	3	3	3	3	3	26	34
Latein	44	54	43	49	8	8	7	5	5	4	4	4	4	68	—
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	36	—
Französisch	34	34	31	29	—	—	5	4	4	4	4	4	4	20	47
Englisch	20	20	18	18	—	—	—	3	3	3	3	3	3	(6)†)	25
Geschichte u. Geographie	30	30	28	28	2 / — }	2 / —	2 / 2	2 / 2	2 / 2	1 / 2	3}	3}	3}	17 / 9 }	18 / 14 }
Rechnen u. Mathematik	47	44	42	42	4	4	4	5	5	5	5	5	5	34	47
Naturgeschichte	} 34	30	30	} 29	2	2	2	2	2	2	—	—	—	} 18	} 36
Physik u. Chemie					—	—	—	—	—	2	5	5	5		
Schreiben	7	4	4	4	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	6
Freihandzeichnen	20	18	16	16	—	2	2	2	2	2	2	2	2	8	16
Linearzeichnen	—	—	—	—	—	—	—	—	(2)††)	(2)††)	(2)††)	(2)††)	(2)††)	—	(10)††)
Singen **)	4	4	4	4	2	2	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	4	4
Turnen **)	18	18	27	27	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	27
Summa	307	302	290	293	30	30	32	33	33	33	34	34	34	293	293

*) Geringe Änderungen gestattet. **) Für alle körperlich Fähigen. †) Oder Hebräisch. ††) Wahlfrei.

dem Minister von Mühler ein Prüfungsreglement mit verschiedenen Fachgruppen erschien. Bei der Gründung des Deutschen Reiches war im Artikel 26 der Verfassung auch ein Unterrichtsgesetz vorgesehen, zu dessen Vorberatung Minister v. Falk die Oktoberkonferenz von 1873 berief, die zur Frage der Einheitsschule (s. d.) und intensiveren Pflege des Deutschen Stellung nehmen sollte. Die von Hermann Bonitz unter Minister von Gossler ausgearbeiteten Lehrpläne von 1882 bedeuteten einen weiteren Schritt der Annäherung zwischen Gymnasium und Realgymnasium und gliederten die bisherigen Gewerbeschulen als vollklassige neunstufige Anstalten unter dem Namen Oberrealschule den bisherigen Vollanstalten an, wobei der Name Realgymnasium für die seit 1859 Realschule I. Ordnung genannten Anstalten festgesetzt wurde; die Oberrealschulen erhielten feste Lehrpläne und wurden dem Unterrichtsministerium unterstellt. Sie sollten unter Beschränkung auf moderne Sprachen doch der Aufgabe der sprachlich formalen und ethischen Bildung vollständig genügen, deshalb wurde das modern-sprachliche neben dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Momente im Lehrplane derselben kräftiger betont. Dies trug aber zur Klärung der zwischen den Anhängern der gymnasialen und realistischen Richtung schwebenden Differenzen ebenso wenig bei als die Dezemberkonferenz 1890, bei welcher schon die Art der Zusammensetzung und Fragestellung die Tendenz verriet, statt der Dreiteilung wieder die Zweiteilung des höheren Unterrichtswesens herbeizuführen. Das Kampfobjekt war das Realgymnasium, trotzdem Direktor Q. Steinbart nachgewiesen hatte, daß dessen Resultate günstig seien. Wichtig war, daß jedem Abiturienten einer Vollanstalt die Zulassung zu solchen Staatsprüfungen, für welche sein Reifezeugnis nicht direkt berechtige, durch nachträgliche Fachexamina ermöglicht wurde, sowie die Vermehrung der Reformschulen, um eine größere Freiheit der Lehrverfassung vorzubereiten. — Den Hauptgewinn machte die Oberrealschule, deren Berechtigungen dem Realgymnasium gleichgestellt wurden, letzteres verlor durch die Herabsetzung der sprachlichen Leistungen in den 1892er Lehrplänen stark an Konkurrenzfähigkeit mit dem Gymnasium, während ihm in den Oberrealschulen ein in den modernen Sprachen und den technischen Fächern überlegener Rivale geschaffen wurde. — Befriedigt war dadurch niemand, es war ersichtlich, daß es bald zu einer neuen Auseinandersetzung kommen müßte (vgl. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza 1893, und die Artikel Reformschule und Realschule). Für das Realgymnasium traten, wie schon früher Paulsen (Das Realgymnasium und die humane Bildung, Berlin 1889) nun Th. Ziegler (Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums, Stuttgart 1894) und der alte Kämpe desselben Q. Steinbart (Die Realgymnasien nach ihrer Entstehung, Berechtigung und zukünftigen Gestaltung, 1898) kräftig ein, um die weitere Zurückdrängung dieses in seiner Mittelstellung von beiden Seiten bekämpften Schultypus aufzuhalten.

Vor der Schulkonferenz von 1900 hielten beide Lager noch Heerschau, beide Versammlungen sprachen sich für die Anerkennung der Gleichberechtigung aller Typen der Vollanstalten aus — der klügste Schachzug im Interesse des Gymnasiums, welchen Cauer schon lange angeraten hatte. In der Junikonferenz 1900 (vgl. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts 6.—8. Juni 1900, Halle a/S. 1901) wurde denn auch der Grundsatz der Gleichberechtigung nahezu einhellig angenommen und damit jeder Type die Möglichkeit geboten, ihre Eigenart kräftig zu entwickeln. Der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900 steckte die Grundlinien der weiteren Entwicklung ab, mit der Tendenz, „die Gegensätze zwischen der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen“. Ostern 1901 traten die neuen Lehrpläne in Kraft, die neue Ordnung der Reifeprüfung für alle Vollanstalten wurde mit dem Ostertermine 1903 verbindlich. Seitdem werden sämtliche Abiturienten der Vollanstalten gleichmäßig für das Lehramt an höheren Schulen zugelassen, die Medizin ist den Gymnasien und Realgymnasien, das juristische Studium auch den Realanstalten zugänglich.

c) Schlußbetrachtung. Das Ringen um die Anerkennung der Existenzberechtigung ist nun vorüber, hoffentlich damit auch die Veranlassung zu feindlichem Entgegentreten der divergierenden Anschau-

ungen; die Geltendmachung der Eigenart jeder Kategorie wird fortbestehen und soll es auch, das Ansehen der einzelnen Schulgattungen kann dabei wie jenes des höheren Lehrstandes, der erst jetzt den anderen Fakultäten gegenüber die erwünschte Geschlossenheit errang, nur gewinnen. Wird aber jede der einzelnen Schulkategorien sich dauernd erhalten? Die Gymnasien und Oberrealschulen, als Gegenpole, dürften durch die neue Ordnung der Dinge in erster Linie gewinnen. Bezüglich des Realgymnasiums sind die Stimmen geteilt. Es ist nun einmal durch ein Kompromiß entstanden und mit der Tendenz der Vermittlung ausgebaut worden; ob es sich mit seinem dualistischen Grundcharakter dauernd behaupten wird, darüber gehen zur Zeit noch die Meinungen auch der Fachkreise sehr auseinander. Sind manche wie Schiller (Enzykl. von Rein) und K. Nohl, Reformpädagogik, Essen 1901, hierin skeptisch, so erheben, wie schon erwähnt, auch Männer wie Paulsen, Q. Steinbart u. Th. Ziegler ihre Stimme nach wie vor für die Realgymnasien. Daß nun das Realgymnasium von der einstigen Schöpfung Semlers und Heckers sich weit entfernte und dem Gymnasium stark annäherte, ist sicher. Hat aber nicht auch das deutsche humanistische Gymnasium — und mit Recht — auf der anderen Seite schon viel von dem realen Bildungsstoffe in sich aufgenommen, der beim österreichischen Organisationsentwurf mit gutem Bedacht gleich von vornherein ins Fundament einbezogen wurde; hat nicht auch die Oberrealschule das sprachliche Moment nun — und mit gutem Grunde — reichlich im Lehrplane berücksichtigt und seinen Lehrplan jenem des Realgymnasiums bedeutend genähert? — Jedenfalls ist das Latein, wie Direktor Dr. Steinbart (in Reins Enzyklopädie V, S. 749) des weiteren ausführt, noch auf längere Zeit als ein höchst wertvolles Bildungsfach auch für viele Kreise mit technischen Berufsstellungen anzusehen. Wenn Du Bois Reymond (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, S. 58 ff.) recht hat, daß die Zukunft jener Anstalt gehöre, welche unter der Fahne: „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr," marschiert, so ist es auch um die Zukunft des Realgymnasiums nicht schlecht bestellt. Es kann von sich sagen, daß es dem von diesem feinen Kopfe geschauten Zukunftsgymnasium am nächsten kommt, das „eine nach neuen Begriffen harmonische Durchbildung gewähren soll, die, auf geschichtlicher Grundlage ruhend, auch die modernen Kulturelemente im richtigen Maße in sich aufnahm. Indem es selbst dem Realismus innerhalb gewisser Grenzen eine Stätte bereitet, waffnet es sich am besten zum Kampf wider seine Übergriffe. Indem es ein kleines Stück aufgibt, verstärkt es das Ganze und erhält so vielleicht ein hohes, ihm anvertrautes Gut der Nation — den deutschen Idealismus". Th. Ziegler sagt daher mit Recht: „Wenn das Realgymnasium nicht existierte, müßte man es jetzt neu schaffen", und daß die Realgymnasien ihre Schüler mit den notwendigen Kenntnissen entlassen, ist durch die Steinbartschen Untersuchungen („Unsere Abiturienten. Ein Beitrag zur Realschulfrage. Berlin, H. W. Müller 1878) längst erwiesen.

Bezüglich Literatur vgl. außer den schon zitierten älteren Schriften von E. G. Fischer, Paulsen die größeren Sammelwerke von Schmid, Baumeister, und W. Rein und das Buch von Lexis: „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen," Halle a. S. 1902, welches, wie die Schrift von W. Rein und die vorgenannten enzyklopädischen Werke die einschlägige Literatur eingehend verzeichnet.

Über die Geschichte der preußischen Stammanstalt vgl. Geschichte der königlichen Real- und Elisabethschule zu Berlin von J. H. Schulz 1857 und den zum 150jährigen Bestande der Anstalt erschienenen Abriß der Geschichte derselben von Direktor Dr. O. Simon, Schuljahr Ostern 1896/97 ff.

III. Das österreichische Realgymnasium. Die Mängel der österreichischen Realschule der Fünfziger- und Sechzigerjahre, welche eine kärgliche allgemeine und verfrühte fachliche Bildung verquickte sowie die Schüler mit Stunden überbürdete, brachte gerade die Lehrerkreise der Realschule dazu, in Fachzeitungen, Eingaben und eigenen Schriften eine Reform anzustreben (K. Klekler, Zur Geschichte der österr. Realschulen unter der Regierung Kaiser Franz Josefs I. Zeitschr. f. österr. Realschulen 1898, S. 691—750). Man erkannte allgemein, daß die sprachlichen Fächer ungenügend vertreten seien. Viele

erblickten daher in der Aufnahme des Lateins unter Vermehrung der Klassen, andere in den modernen Kultursprachen, alle aber in der Beschränkung des fachlichen Stoffes und Verstärkung der formal-bildenden Seite des Unterrichts das geeignete Mittel zur Abhilfe, auch wollte man durch eine Abschlußprüfung die Realschule zur Technik in ein analoges Verhältnis bringen, wie das Gymnasium zur Universität von jeher einnahm (vgl. Realsch.). Die Überfüllung der Wiener Gymnasien gab den unmittelbaren Anstoß zur Gründung des österreichischen Realgymnasiums, den Verlauf schildert Direktor



Direktor Alois Pokorny.

A. Pokorny im 1., 4. und 10. Jahresberichte des Leopoldstädter Kommunal-Realgymnasiums eingehend.

Der Gedanke, das Realgymnasium als gemeinsamen Unterbau des Obergymnasiums und der Oberrealschule einzurichten, geht auf den § 5 des Organisationsentwurfes für österreichische Gymnasien zurück, wonach das Untergymnasium auf das Obergymnasium vorbereitet, „aber auch . . . . ein in sich abgeschlossenes Ganzes von allgemeiner Bildung zu verleihen hat, welches für eine größere Zahl von Lebensverhältnissen erwünscht und ausreichend ist und zugleich als Vorbereitung für die Oberrealschulen und weiter für die technischen Institute zu dienen vermag.“ Um die Durchführung zu erleichtern, wurde in Aussicht genommen, Zeichnen nach Bedürfnis und Möglichkeit am Gymnasium, hingegen Latein an der Realschule einzuführen, und eine Kombination der vollständigen Unterrealschule mit dem Untergymnasium als Notbehelf gestattet. Das erste österreichische Realgymnasium wurde 1862 in Tabor errichtet, 1864 aber seitens des Wiener Gemeinderates zwei neue Anstalten als Kommunal-Realgymnasien gegründet, da man mit der sechsjährigen Realschule nicht zufrieden und der Gedanke, den künftigen Studenten der Universität und der technischen Hochschule eine gemeinsame Grundlage der allgemeinen Bildung zu geben, sehr populär war (über den Lehrplan vgl. Beilage). Daß die Schüler der künftigen Oberrealschule dabei vier Jahre Lateinunterricht in den Kauf nehmen mußten, erregte kein Befremden, da die damaligen Realschulmänner unter der Führung des Direktors Jos. Weiser (vgl. Programm der Realschule auf der Landstraße in Wien 1863/64) ohnedies auch bei der Neuorganisation der Realschule Latein in deren Lehrplan aufgenommen wissen wollten. (Tabelle B.)

Demgemäß erteilt also das österreichische Realgymnasium in den ersten beiden Schuljahren ein für die späteren Gymnasisten und Realschüler gleichen Unterricht; von der III. an bestehen zwei Abteilungen: eine für die späteren Obergymnasisten, welche Griechisch, eine für künftige Oberrealschüler, welche Französisch und Zeichnen treiben, während der Unterricht in den anderen Fächern noch gemeinsam ist. Der Unterrichtsbetrieb, bezw. die Schaffung eines entsprechenden Stundenplanes wird dadurch sehr erschwert, außerdem auch der spätere Realschüler mehr als der Gymnasist belastet. Es ist hiebei einem talentierten und fleißigen Realgymnasisten allerdings auch möglich, die Zeit für eine moderne Sprache oder Zeichnen zu erübrigen, doch werden diese Schüler immer nur die kleine Minderzahl bilden, während anerkanntermaßen jeder fleißige Schüler des normalen österreichischen Gymnasiums noch Zeit findet, diese Disziplinen als freie Lehrfächer zu betreiben, für den Oberrealschüler aber bildet das Realgymnasium nur einen Notbehelf.

Diese neue Schulkategorie, das Realgymnasium, wurde rasch auch in anderen

Österreichisches Realgymnasium.

	Mähren Erlaß v. 17./7. 1874 Z. 5443				Böhmen Erlaß v. 6./8. 1872 Z. 7441				Niederösterreich Nach Pokorny 1864				Mit Oberstufe, Betrieb 1874								S.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	
Relig.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Latein	8	8	6	6	8	8	6	6	8	8	6	6	8	8	6	6	6	6	5	5	50
Griech.	—	—	4	4	—	—	4	4	—	—	4	4	—	—	5	4	5	5	5	5	29
Franz.	—	—	4	4	—	—	4	4	—	—	4	4	—	—	4	4	(3)	(3)	(3)	(3)	(20) 8
Dtsch.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	23
Böhm.	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Gesch. Geogr.	3	4	3	4 (3)	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	27
Math.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	2	25
Natg.	3	3	} 3	—	3	3	} 3	—	3	3	} 3	—	3	3	} 3	—	3	3	—	2	} 26
Physik	—	—		3	—	—		3	—	—		3	—	—		3	—	—	4	2	
Frh.-Zeich.	5 (4)	4	4	4 (3)	4	4	4	3	4	4	2 G. 4 RS.	2 G. 4 RS.	4	4	(4)	(4)	—	—	—	—	8 (16)
Prop.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Turn.	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(16)
Schrb.	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2
	28+2	28+2	28+2	32+2	27+4	28+4	28+4	28+4	27+2	28+2	26+2 28+2	27+2 29+2	27+2	28+2	25+6 28+2	25+6 29+2	26+5	26+5	27+5	27+5	

Städten eingeführt, im ersten Dezennium entstanden nach A. Pokorny (Progr. des Leopoldstädter Komm.-Realgymn. 1873/74) 16 Staats-, 7 Landes-, 7 Kommunal-, zusammen 30 Realgymnasien ohne Oberklassen, 13 Staats-, 1 Landes-, 5 Kommunal-, zusammen 19 Realgymnasien mit Obergymnasialklassen, 2 Staats-, 2 Kommunal-Realgymnasien mit Obergymnasium- und Oberrealschulklassen, 1 Staats-, 1 Landes-, 2 Kommunal-, zusammen 4 Realgymnasien mit Oberrealschulklassen. Es trat aber schon in den ersten Jahren die Erscheinung zu Tage, daß das Realgymnasium vorwiegend für das Obergymnasium heranbildete, viel weniger Schüler stiegen in die Oberrealschule auf (z. B. gingen von der Stammschule, dem Leopoldstädter Komm.-Realgymnasium, 41% ins Obergymnasium, 34% in eine höhere Handelsschule, nur 15·5% an Oberrealschulen). Wie Direktor Pokorny hervorhebt, waren in seiner Anstalt die Leistungen der Schüler der III. und IV. Klasse in Latein bei der gymnasialen Abteilung mit Griechisch nicht wesentlich verschieden von jenen, welche durch Wahl des Französischen sich für die Realstudien entschieden hatten, also auch die angehenden Realschüler bekundeten entsprechendes Interesse. Dieser Stimme stehen aber andere, sehr beachtenswerte gegenüber, welche die hier mangelnde Einheit des Zieles und Gleichheit der Pflichten für alle Schüler als unerläßliche Forderung eines gedeihlichen Unterrichts bezeichnen (A. Wilhelm, Das österr. Volks- und Mittelschulwesen, S. 89). Es fehlte dem Realgymnasium überhaupt von vornherein nicht an Gegnern, mußte ihr eifrigster Vertreter Pokorny doch selbst zugeben (l. c. S. 51), daß das Realgymnasium an die Jugend noch größere Anforderungen stellt als das Gymnasium oder die Realschule, zwar eine Vorschule auch für die Oberrealschule bildet, aber doch nicht als Vorbereitungsschule für dieselbe im engeren Sinne gelten kann; weiters stellte sich regelmäßig ein sehr starker Abfall nach der IV. Klasse ein, der auch keinen Vorteil für den Schulbetrieb bildet, übrigens bei der reinen Realschule auch besteht. Die Berufswahl aber war doch auch nur um zwei Jahre hinausgeschoben, da vor dem Eintritte in die III. Klasse eine Entscheidung erfolgen mußte, ein Umsatteln aber in einem späteren Termine eine zwar noch mögliche, aber keineswegs so einfache Sache war. Die Mehrzahl der Gymnasiallehrer, insbesondere der Philologen, ersah mit Direktor Hochegger in dem Lateinunterricht des Realgymnasiums, der mit der IV. Klasse abbrach, wenig Gewinn für die Schüler, am entschiedensten sprach sich Professor Dr. Th. Vogt in Wien in seiner Schrift, Das österreichische Realgymnasium, Leipzig, G. Ad. Gräbner, 1873, gegen dasselbe aus. Er fällte über dasselbe das vernichtende Endurteil (S. 32): „Das Realgymnasium, als echtes Kind des pädagogischen Dilettantismus, ist darum wert, daß es zu Grunde gehe." Selbst die Verteidiger des Realgymnasiums mußten zugeben, daß das Obergymnasium die natürliche Fortsetzung des Realgymnasiums bildet, und die anfängliche Begeisterung kühlte sich deshalb im Publikum rasch ab, um so mehr, als die Regierung fortgesetzt dem Realgymnasium gegenüber eine sehr reservierte Haltung beobachtete. Die entstehenden Realgymnasien waren deshalb auch meist Kommunal- oder Landesanstalten, von denen viele später in der Staatsverwaltung zu reinen Gymnasien sich umwandelten, in denen man nur das Zeichnen und öfters auch noch französischen Unterricht unobligat beibehält. Dieser Ausgang darf nicht wundernehmen, denn von der Einbringung eines Gymnasialgesetzes oder der Durchführung einer größeren Reform war mit der Steigerung der nationalen und politischen Wirren in Österreich keine Rede mehr und die Realschulgesetzgebung wurde den Ländern überlassen. Die Schulverwaltung wird ohne Zweifel durch das Nebeneinandersein von Schülern verschiedener Kategorien in denselben Klassen nur erschwert. Es ist daher auch nur nach Niederösterreich und Böhmen, in welchen schon Realschul-Landesgesetze bestanden, der Ministerialerlaß vom 17. April 1872 hinausgegangen, in welchem der Begriff des Realgymnasiums, welches nach dem bezüglichen Realschul-Landesgesetze bis zum Erlasse eines Gymnasialgesetzes auch als Vorbereitungsschule für die Oberrealschule dienen kann, dahin definiert wird, daß als solches jenes Untergymnasium anzusehen ist, welches durch alle vier Klassen obligaten Unterricht im Freihandzeichnen erteilt und den im Sinne des § 19, al. 2 des Organisationsentwurfes vom obli-

gaten Unterricht im Griechischen zu enthebenden Schülern der III. und IV. Klasse einen solchen über die französische Sprache zugänglich macht. Die Folge aller dieser Umstände war, daß die Realgymnasien als Staatsanstalten in den deutschen Provinzen seitdem konstant in ihrer Verbreitung wieder zurückgingen, was durch folgende Zahlen erläutert wird:

Zahl der österreichischen Realgymnasien:

1864	1874	1884	1894	1904
3	57	33	22	17 + 1*)

Die Literaturangaben finden sich im Texte.

Linz. *H. Commenda.*

Realien als Gegenstand der Unterweisung stehen zunächst den Formalien gegenüber; jene umfassen die Naturkunde, Geographie, Geschichte der Völker, Staaten, Religion, diese auf Formen und Zeichen gerichtete Lehrgegenstände, wie Mathematik, Zeichnen. Der Sprachunterricht verbindet die beiden Gruppen, indem hier Zeichen (Worte) und Formen (Flexion, Satzbau u. a.) gegeben sind, mit der Sprache (Lektüre) aber auch Sachen gelernt werden sollen, freilich auch die Wörter bloß als solche gelernt werden können. Daher erhob Comenius den Ruf: res, non verba! (Sachen, nicht Worte!) gegenüber einem verkehrten Sprachunterricht; es kann aber ein Verbalismus (s. d.), bloßes Lernen der Worte, auch etwa im Geographieunterricht Platz greifen, wofür der Knabe des Götz bei Goethe ein klassisches Beispiel gibt.

*) Betrifft einen ganz neuen Typus, nämlich das Oberrealgymnasium in Tetschen a. E., welcher einen sehr bemerkenswerten Versuch darstellt, beide Schulkategorien zu verbinden. Nach den Berichten des Direktors Dr. A. Schlosser in den Mitteilungen des Vereines deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen II, 1904, S. 1—7; 1905, S. 48—56, und im Jahresprogramm der Anstalt 1905/06, S. 44—49, ist die Anstalt derzeit schon vollständig bis zur VIII. Klasse ausgebaut und vereinigt ein achtklassiges Gymnasium mit einer achtklassigen Realschule. In den untersten zwei Jahrgängen sind alle Schüler in allen Unterrichtsgegenständen beisammen, mit Beginn des dritten Jahres hat die Wahl gymnasialer Richtung mit Griechisch oder der realistischen mit Französisch zu erfolgen. Nach der IV. Klasse geben die Realisten Latein als obligaten Gegenstand auf, bekommen statt dessen Englisch, Chemie und darstellende Geometrie, hingegen wird für die Gymnasisten Freihandzeichnen Freigegenstand, sie können aber Englisch, darstellende Geometrie und chemische Laboratoriumsübungen als freie Gegenstände besuchen. Da die Oberrealschüler in Religion, Deutsch und Geschichte nach dem Ausmaße für Obergymnasien unterrichtet werden, in der VII. und VIII. Klasse noch Propädeutik dazu kommt, so ist das Lehrpensum im ganzen auch auf der Oberstufe gegen die 7klassige österr. Realschule absolut größer, aber nach der Versicherung des Dir. Dr. Schlosser, da die wöchentliche Gesamtstundenzahl stets um 6—7 hinter jener der korrespondierenden Klassen der 7klassigen Oberrealschule zurückbleibt, doch von einer Überbürdung keine Rede. Weiters wird noch erstrebt, den in die V. Klasse übertretenden Schülern die Wahl unter den zwei auf der Oberstufe zu betreibenden Fremdsprachen freistellen zu dürfen und damit an den Oberklassen der Anstalt drei Schülergruppen zu schaffen: *a*) reine Gymnasisten mit Latein, Griechisch, *b*) Lateinrealisten, die wieder Latein mit Französisch, aber auch Lateinisch mit Englisch sollen verbinden können, und *c*) reine Realisten. Endlich soll auch für diese Gruppen die Zulassung zur Universität, für die Realisten wenigstens für die mathematischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen, für die Lateinrealisten auch bezüglich der modern sprachlichen und juridischen Studien geöffnet werden.

Die Praxis kann erst zeigen, ob und inwiefern dieses Provisorium sich zu einer bleibenden Einführung und Verallgemeinerung eignet, es ist jedoch nicht zu bezweifeln, daß viele Fachleute und Eltern das obligate Latein in den untersten Klassen nur ungern in den Kauf nehmen werden, und spricht jedenfalls der Gang der Entwicklung im Reiche entschieden dagegen, für unsere Realschüler je Latein als obligaten Lehrgegenstand einzuführen; es würde im Gegenteile ein Versuch nach dem Muster des Frankfurter Systems näher liegen, jedoch auch seine Bedenken haben.

Für Österreich wird bei entsprechender Ausgestaltung der bestehenden Gymnasien und Oberrealschulen, welche bereits in Sicht sein dürfte, die Gründung einer dritten Art von Mittelschulen kaum nötig sein, wenn nur die beiden bisherigen Kategorien in den Oberklassen eine gewisse Wahlfreiheit und Kompensation erlauben, die ja doch auch schon ein allgemein anerkanntes Bedürfnis bildet. (Vgl. Art. Österr. Gymn.)

Als man Realanstalten (s. d.) gründete, waren diese zunächst Fachschulen. Die Realschulen als Anstalten allgemeiner Bildung vereinigen wie die Gymnasien realistische und humanistische Lehrgegenstände. Bei dieser Bezeichnung erscheinen die Sprachen unter den humanistischen Fächern. Wie mit der Muttersprache zugleich auch die Dinge der Umgebung und der Welt überhaupt nach und nach vom Kinde erfaßt werden und dann später bei der Lektüre immer auch die Sachkenntnisse erweitert werden, schon in der Volksschule Sacherklärungen gegeben werden, so wird auch bei der Erlernung einer fremden Sprache von Anfang an auch Kenntnis vieler Dinge vermittelt und bei der Lektüre fremdsprachiger Texte ist vielfach eine Erklärung von Realien notwendig, um ein Verständnis des Gelesenen zu ermöglichen. Das gilt für die altklassischen Sprachen ebenso wie für die modernen.

Wie die Grammatik wohl dazu dienen soll, das Verständnis von fremden Sprachen zu ermöglichen, nicht aber die klassischen Schriften als Tummelplatz für grammatische und stilistische Übungen und Untersuchungen in der Schule benützt werden dürfen, so soll auch die Realerklärung nicht weitergehen, als es jeweilig zum vollen Verständnis des Gelesenen nötig ist. Eine maßvolle und methodische Verwendung verschiedener Anschauungsmittel unterstützt und erleichtert dabei die richtige und schnelle Auffassung der „Sachen“ (Realien).

Werden die Lesestücke nach den zu lernenden „Realien“ aus der Heimatskunde, Naturkunde, Geschichte, wie sie etwa in der Volksschule gelernt werden, ausgewählt und zusammengestellt, so ergibt sich ein Realienlesebuch. Ähnlich sind auch Chrestomathien aus fremdsprachlichen Schriftstellern zusammengestellt worden, um aus dieser Belehrung zu geben über das Leben und die Einrichtungen des betreffenden Volkes für Kultur und Religion, das Land und die Leute. Dem steht dann das literarische Lesebuch (Gedichte und Erzählungen) und die klassischen Schriften gegenüber. Eine völlige Trennung ist aber auch so nicht möglich. Aus den klassischen Dichtungen lernt man die Eigenart eines Volkes erst recht kennen, in ihnen lebt sein Geist und das Kind lernt allerlei „Realien“ selbst im Märchen und gar erst im „Robinson“.

Über das Allgemeine der Realien im Unterricht muß auf die Didaktik und Geschichte der Pädagogik verwiesen werden. Für ein Reallesebuch in der Volksschule ist besonders Dörpfeld eingetreten. „Eine methodische Anweisung mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realistischen Unterrichts in der Volksschule“ geben Nowack, Paust, Sieber und Steinweller: Der Unterricht in den Realien (Hirt, Breslau) zunächst im Anschlusse an Hirts Realienbuch. Wie groß die Zahl der Arbeiten ist, die speziell die Realerklärung bei der Lektüre an Mittelschulen betreffen, mag die folgende Zusammenstellung zeigen, die absichtlich nicht weit zurückgreift und zumeist in Österreich erschienene Schriften und Aufsätze anführt. Außer den „Instruktionen“ ist dabei auch der Ministerialerlaß vom 30. September 1891, Zahl 1786, zu erwähnen.

Literatur: Baumeister A., Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht. München 1889. — Protokolle der archäologischen Kommission für österr. Gymnasien. Zeitschr. für österr. Gymnasien 1890 ff. — Wagner Jos., Realien des römischen Altertums und Realien des griechischen Altertums. Brünn 1892. — Würzner, Realien und Bilder im neusprachlichen Unterricht. Österr. Mittelsch. 7 (1893), 300. — Polaschek, Der Anschauungsunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Livius-Lektüre. Progr. Czernowitz 1894. — Menge R., Über Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen. Lehrpr. und Lehrg. 44 (1895), 69 ff. — Weigel Fl., Verwertung von Anschauungsmitteln für unsere klassische Schullektüre, besonders Cäsars gall. Krieg. Gymn.-Progr. Wien, IX. Bezirk 1895. — Primožić, Stereoskop und Skioptikon im Dienste des altklassischen Unterrichts. Österr. Mittelsch. 8 (1894), 421 ff. — Hoppe, Besprechung über Beziehungen des Gymnasialunterrichts zur Archäologie (nach der Philologenversammlung in Köln 1895). — Frank A., Der philologische Unterricht auf den Gymnasien und die Anschauung. Österr. Mittelschule 10 (1896), 145 ff. — Kukutsch J., Bemerkungen zum archäologischen Anschauungsunterricht mit besonderer Beziehung auf die Vergil-Lektüre. Gymn. Progr. Wien, Theresianum, 1896. — Loos J., Die Gymnasialarchäologie auf dem Dresdner Philologentag (1897), Österr. Mittelsch. 12, 233 ff.

— Kubik J., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Tacitus. Wien 1897. — Kubik J., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Horaz. Wien 1899. — Kubik J., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Vergil. Wien 1903. — Malfertheiner A., Welche Aufgaben sind noch zu erfüllen, um die antiken Denkmäler der Schule dienstbar zu machen? Progr. Mähr.-Trübau 1899. — Malfertheiner A., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre der griechischen Klassiker. I. Teil (Xenophon, Homer, Herodot). Wien 1899. — Löbl Fr., Ein Wort zur Realerklärung und zum Anschauungsunterricht in den alten Sprachen. Österr. Mittelsch. 15 (1901), 39 ff. — Mužik H., Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern. Wien und Leipzig 1904. — Mužik H., Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schulklassikern. Wien 1905.

Saaz. *W. Toischer.*

Realismus s. d. Art. Idealismus.

Realschule. *A.* Begriff und Vorgeschichte. Gegenüber dem Gymnasium, bei welchem auf den Betrieb der alten Sprachen das Hauptgewicht gelegt wird und welches naturgemäß die Vorschule der Universität bildet, fehlt der Realschule ein natürlicher Mittelpunkt; der Betrieb des Unterrichts konzentriert sich hier um die beiden Brennpunkte der Naturwissenschaften einerseits, der modernen Sprachen anderseits. Da die Entwicklung der klassischen Philologie und ihre Methodik zeitlich jener der modernen Sprachen und der Naturwissenschaften vorausging, so stellt auch die Realschule einen jüngeren Zweig des Unterrichtswesens dar, welcher seinen Namen von den Sachwissenschaften, Realien, als dem für ihn charakteristischen Bildungselemente erhielt und erst sich entfalten konnte, als der Zeitgeist im Goetheschen Sinne bereits von ihnen lebhaft beeinflußt war. Sowohl die Naturwissenschaften als auch die modernen Sprachen gehören nun zu den jüngsten Disziplinen, es konnte daher auch weder im Mittelalter noch in der Zeit der Reformation und Gegenreformation von ihnen die Rede sein. Erst als im Laufe des 17. und im Anfange des 18. Jahrhunderts die Mathematik und die exakten Naturwissenschaften, Physik und Astronomie, zu selbständigen, frisch blühenden Wissenschaften sich entwickelten und in ihrer Anwendung auf das Leben die Anfänge der heutigen so umfassenden technischen Disziplinen als Früchte lieferten, zugleich auf philosophischem Gebiete die Induktion (s. d.) erstarkte, da wendeten die Väter der modernen Pädagogik, insbesondere Wolfgang Ratichius (s. d.) und J. A. Comenius (s. d.) der für die neuen Wissenschaften so fruchtbaren induktiven Behandlung ihr Augenmerk für Schulzwecke zu und fanden in den gleichzeitigen Bestrebungen zur Hebung der lebenden Sprachen die Basierung der neuen Unterrichtsart in der Muttersprache, für deren Pflege wie Thomasius (Allg. deutsche Biographie XXXVIII., S. 93), so auch G. W. v. Leibniz und A. Francke in Reaktion gegen die Vorherrschaft des Lateins eintraten. Zwar finden sich bereits seit dem 14. Jahrhunderte in größeren Städten „deutsche Schulen" (s. Volksschule), die aber erst zu größerer Bedeutung gelangten, als der Schwerpunkt im Staate von Geistlichkeit und Adel auf das Bürgertum überging und, damit der politischen Entwicklung folgend, aus Klöstern und Schlössern in die Städte und Residenzen sich verschob. Comenius, der bei dem Unterricht überhaupt von der Muttersprache ausgehen und die induktive Behandlung wie für die Realien, so auch in der Janua linguarum für die Sprache verwendet sehen wollte, ist daher als der wahre Vater der Realschulen, wenigstens des Realgymnasiums anzusehen. In seinem Geiste forderte J. Raue (Allg. deutsche Biographie XXVII., S. 397) Trivialschulen, welche die Knaben des Mittelstandes vom 6. bis 17. Jahre aufnehmen und dem Zögling „ein genugsames Fundament" gewähren sollten, „damit er nicht gar ein Idiot und ungeschickt, sondern zu allerhand bürgerliche officia entweder in großen oder kleinen Städten möge gebraucht werden." Auch Erh. Weigel (s. d.), Chr. Weise (Allg. deutsche Biographie XLI., S. 583) u. a. national fühlende Männer wollten mit dem Deutschen auch die Realien im Unterricht entsprechend berücksichtigen. Wichtig war, daß der in höfischen Kreisen einflußreiche Philosoph und Weltmann Frh. v. Leibniz (vgl. Hülsen, Leibniz als Pädagog und seine Ansichten, Pr. G. Charlottenburg 1874 und Allg. deutsche Biographie XVIII., S. 172) sowie J. Locke (s. d.),

wenn auch beide nur in der Einschränkung auf die Erziehung der adeligen Jugend zu den Aufgaben eines Weltmannes, als Vorkämpfer für die realistische Richtung eintraten, wenn auch Leibniz in den Ritterakademien (s. d.) die Naturwissenschaft nur insofern und insoweit betreiben lassen wollte, „um vor allen Dingen lebendige impressiones und connaissances zu bekommen." Der Pietismus (s. d.) zielte außer auf „innere Gottseligkeit" auch auf „weltliche Klugheit" ab und brachte so die Realien aus den Erziehungsanstalten des Adels auch in die Unterweisung der bürgerlichen Jugend. Das 1656 von Arnold Reyher für den Gebrauch des Lehrers am Gothaischen Gymnasium entworfene Büchlein: Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen, von etlichen Wissenschaften, von nützlichen Hausregeln, war noch lange im 18. Jahrhunderte im Franckeschen Waisenhause im Gebrauch und man erteilte diesen Unterricht in einer Wochenstunde „als ein Condimentum der anderen Lektionen". Es waren aber für den Sommer Exkursionen zum Pflanzensammeln, für den Winter Anatomie „nicht allein an guten dazu dienenden Kupffern sondern auch mehrentmalen an einem Hunde erläutert" vorgesehen; zur Erholung diente Zeichnen und allerlei Handfertigkeit, auch Werkstättenbesuch und der Besuch einer Naturalienkammer, „wo von einem medico oder einem erfahrenen Studioso medicinae die Historia naturalis mit unterschiedlichen Experimenten nach dem captu der auditorum erläutert wurde (Vormbaum, Evang. Schulordnungen, III., S. 63—64). Auf Sachwissen und praktische Übungen des Könnens zielte also schon damals im gut geleiteten Pädagogium der Realienunterricht.

B. Von der Gründung der Realschule bis zur Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen und höhere Bürgerschulen von L. Wiese (1859). Als Gründer der Realschule unter diesem Namen ist der Archidiakonus M. Chr. Semler (Allg. deutsche Biographie XXXIII., S. 94), dem Rektor Feuerlein (ib. VI., S. 754) vorgearbeitet hatte, anzusehen. Semler gründete 1706 in Halle unter Befürwortung von Thomasius seine „mathematische und mechanische Realschule für Knaben," „wie man ja auch Schulen zur Heranbildung künftiger Staats- und Kirchendiener habe"; dieselbe trug aber anfänglich ganz den Charakter einer Handwerksschule, wie sie Semler auch ursprünglich nannte (Schmid, Enzyklop. d. Pädag. VI., S. 677). Semlers Anstalt bestand nur wenige Jahre ununterbrochen und hörte mit seinem Tode 1740 wieder ganz auf; sie wirkte aber doch bahnbrechend, denn sie entsprach einem Zeitbedürfnisse und nach ihrer Art entstanden rasch ähnliche Schulen, von denen die, welche der Haller Schulmann und Prediger J. J. Hecker (s. d.) nach seiner Berufung nach Berlin 1747 errichtete, als Stammschule der deutschen Realschulen gelten kann und als königliches Friedrich Wilhelms-Realgymnasium noch heute besteht.

Auch Hecker bezweckte anfänglich keine dem Gymnasium gleichartige höhere Schule. In der programmatischen Ankündigung vom 1. Mai 1747 gibt er an, „durch kluge Einrichtung solcher Schulen könnten gleichwohl manche junge Gemüter, die nicht eigentlich studieren sollen, und die doch eine natürliche Fähigkeit haben, sonst etwas leicht zu begreifen, angeleitet werden, durch die Feder, durch Wirtschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufakturen und Profession sich wohl zu etablieren und als geschickte und geübte Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben"; auch sie bezweckte also ursprünglich eine rein praktische Ausbildung. Heckers Anstalt nahm aber bald einen großen Umfang an, umfaßte eine Menge von Klassen und Lehrfächern und bestand eigentlich aus drei Schulen: einer Deutschen, Latein- und Realschule. Nach pietistischer Art bestand eine gewisse Wahlfreiheit der Lehrgegenstände, indem auch einzelne Schüler der Lateinschule dem Unterricht in der Realschule beiwohnten. Da aber alle Schüler neben Religion in Deutsch unterwiesen und dadurch die Muttersprache an die erste Stelle gerückt wurde, außerdem in einzelnen Klassen Latein, Französisch und Naturwissenschaften gelehrt wurden, wie die Festschrift zum 150jährigen Bestande ausführt, ist sie daher nicht so sehr als ein Bündel von Fachschulen als vielmehr für eine Individualschule anzusehen, welche, wie 1753 der hervorragendste Lehrer der Anstalt, Inspektor Fr. Hähn, schrieb, „die Schüler auf ernsthafte, für ihre voraus-

sichtlichen Amts- und Lebensumstände nötige und nützliche Sachen hinweist; für alle aber liegt die Hauptsache in der Erziehung zu rechtschaffenen Christen." Wie in Halle wurde im Jahre 1748 mit derselben auch eine Abteilung zur Lehrerheranbildung verbunden. Das Vertrauen, welches sich die Anstalt in allen Kreisen errang, brachte der Realschule schon 1753 von ihrem eifrigen Förderer Friedrich II. die ehrenvolle Bezeichnung königliche Realschule ein und dies trug zur raschen Verbreitung ähnlicher Schulen trotz der Stoffüberfülle, der unleugbaren Übertreibung in der Klassenanhäufung und der Unklarheit in vielen Dingen bei.

Die ganze Zeitströmung war vorläufig der Realschulsache günstig. 1762 war Rousseaus Emil (s. d.) erschienen, das Bürgertum nahm in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht nur materiell, sondern auch in bezug auf Einfluß und Wertschätzung im Staate einen folgenreichen neuen Aufschwung. Der dritte Stand rückte in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, an ihn knüpften sich die Erwartungen der Staatsmänner, die Fürsorge für sein Wohl erschien als wichtige Aufgabe der aufgeklärten Regierungen. Das mußte auch in der Schuleinrichtung zur Geltung kommen. Die Aufklärer und die Philanthropinisten (s. d.) setzten also das Werk der Pietisten in bezug auf Begünstigung der Realien fort, die Basedowschen Grundsätze (s. Basedow): „die Glückseligkeit der Staaten wird durch die bürgerliche Tugend bedingt und diese ihrerseits beruht auf Erziehung und Unterricht", „von allen Menschen, die eine höhere Bildung anstreben, müssen zunächst die kleinen Schulen bis zum 16. Jahre besucht werden, in welchen nichts gelehrt werden darf, was für diejenigen unnütz ist, die nicht studieren sollen", fanden den Beifall des herrschenden Rationalismus in und außer den Schulen.

Das gesamte „deutsche" Schulwesen hob sich dadurch mächtig, freilich verflossen die „Bürger- und Realschulen" noch vielfach mit den Volksschulen einerseits, den Anfängen des Fachschulwesens und der Lehrerbildung anderseits, erst einer späteren Generation war ihre selbständige Ausgestaltung vorbehalten. Auch die damaligen Gymnasien waren wenig anders als die alten Gelehrtenschulen zur Ausbildung von Theologen und Juristen; der preußische Minister von Zedlitz aber war der Ansicht, die Welt brauche gegen 100 geschäftige Bürger kaum zwei Gelehrte, er wollte daher schon in die Gymnasien die Naturwissenschaften einführen (s. Naturg.) und in allen Städten Bürgerschulen einrichten oder kleine bestehende Lateinschulen in solche umwandeln. Auch die im Gefolge der französischen Revolution und des ersten Kaiserreiches auftretende ungeheure politische Umwälzung war zunächst noch vom selben Geiste erfüllt. Es änderte sich auch in den meisten Teilen des „Reiches" außer Preußen mit Ausnahme von Österreich, wo die Reaktion gegen alle Schöpfungen der aufklärenden und Revolutionsepoche schon mit dem Regierungsantritte Franz II. (vgl. G. Strakosch-Graßmann: Gesch. des österr. Unterrichtswesens, Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1905, S. 139 ff.) siegreich wurde, zunächst nichts.

In den Staaten des Rheinbundes wirkte im Gegenteile das Beispiel Frankreichs woselbst 1794 die École centrale polytechnique durch Monge und 1802 die Lycées mit Bifurkation in lettres und sciences und viele Colléges begründet worden waren, noch im Sinne der Ausbreitung derselben.

Nach den Tagen von Jena und Auerstädt veranlaßten die Wiedergeburt Preußens, das Erwachen des Neuhumanismus, der insbesondere für intensive Pflege des Deutschen und Griechischen eintrat und unter dessen Auspizien auch die Ausbildung des höheren Lehrstandes vor sich ging, den es vorhin als Stand nicht gab, dann aber auch der Einfluß des preußischen Landrechtes (1794) und die Städteverordnung von 1808 die Einrichtung und Ausgestaltung vieler Stadtschulen zu höheren Bürger- und Realschulen. Auch die 1812 erschienene Instruktion über die seit 1788 eingeführten Reifeprüfungen in Preußen wirkte daselbst zunächst noch förderlich auf die Verbreitung der realistischen Anstalten ein, ebenso die Schriften von Niemeyer, Fr. Gedike und E. G. Fischer (s. Realgymnasien).

Leider entbrannte in dieser Zeit der Kampf zwischen den Anhängern der Vorherrschaft der alten Sprachen und ihren Gegnern, die Schlagworte von den alten Sprachen, die zum Humanismus, vom Realismus, welcher zum Animalismus führe,

wie Fr. Thiersch meinte (Über gelehrte Schulen .... 1826/1827), erhitzten und verbitterten die Geister, obschon sowohl Herbart als auch Schleiermacher und selbst F. A. Wolf, der Begründer der Altertumswissenschaft und Hauptvertreter des Neuhumanismus (Allg. deutsche Biographie LVIII., S. 737), die realen Anstalten als Vorschulen für jene, welche nicht Theologie und Philologie studieren sollten, zu schätzen wußten. Dieser Kampf, der zugleich durch den Streit um die Berechtigungen genährt, durch Übergriffe beiderseits verbittert wurde, zieht sich von da an durch das ganze 19. Jahrhundert hin. Viel trug dazu auch die Unklarheit über Bezeichnung, Wesen, Aufgabe und Methodik der realen Anstalten bei. Schon die Wahl des Namens war keine glückliche und blieb lange noch eine schwankende. Real-, höhere Bürger-, Haupt-, hohe Volksschule, Realgymnasium finden sich ebenso wie Bürgergymnasium, dann auch noch Gewerbe- und Handelsschule (vgl. auch Art. Gewerbe- und Bürgerschule). Der Name Realschule schuf einen Gegensatz gegen das Gymnasium, der mehr im Worte und dem flachen Unterrichtsbetriebe als in der Sache begründet war. Man betrachtete ihrer Entstehung gemäß die Realanstalten, zu welchen seit 1817 auch die Gewerbeschulen gekommen waren, als Fachschulen, sie hatten aber inzwischen längst begonnen auch eine allgemeine Bildung anzustreben, fielen aber wie auch die Stammschule immer wieder darin zurück, Ständen mit divergierenden Bedürfnissen hinsichtlich ihrer allgemeinen Bildung zugleich die Fachbildung geben zu wollen. Ebenso divergierten auch die Ansichten bezüglich der Sprachen. Selbst Nagel (Allg. deutsche Biographie XXIII., S. 214) wollte zuerst an der Realschule den sprachlichen Unterricht ganz in den Hintergrund drängen, später nahm er eine Mittelstellung ein. Zu diesen inneren Schwierigkeiten kam nun für lange die Ungunst der äußeren Verhältnisse hinzu. Das Realschulwesen war, von seinem Ursprunge abgesehen, lange mit dem Winde der Aufklärung gesegelt und zielte auf die Hebung und Kräftigung der zumeist fortschrittlichen bürgerlichen Kreise, es lag zudem im Kampfe mit dem Gymnasium, kein Wunder, daß es beim Umschwunge in den leitenden Kreisen politisch verdächtig wurde. Das reaktionäre System brauchte lenksame Untertanen, ein freies Bürgertum vertrug es nicht, daneben konnte immerhin eine gewisse Beförderung der auf platte Nützlichkeit gerichteten fachlichen Schulen selbst zur Ablenkung von der Spekulation und Kritik angehen (Varrentrapp, J. Schultze u. d. preuß. Unterrichtsw., S. 329). Mit dem bloßen „Nützlichkeitskram" ging es aber an der Realschule nicht mehr. Dazu kam, daß die Realschulen in viel höherem Maße zur Vorbereitung und Ergänzung ihrer Wirksamkeit auf gute Volksschulen angewiesen sind als das Gymnasium.

Noch einmal mußte also die Notwendigkeit der Realschule in ihrer Stellung als eine höhere, neben fachlicher auch eine allgemeine Bildung bezweckende Schule begründet werden.

Auch die Erneuerung ging von der königlichen Realschule in Berlin aus, die 1821 unter Spillekes Leitung kam (s. d.). L. Wiese (vgl. d.) sagt mit Recht über Spillekes programmatische Schriften, „daß sie epochemachend wirken mußten in einer Zeit, wo sich an vielen Orten das Verlangen, ähnliche Anstalten ins Leben treten zu sehen nicht mehr überhören ließ, oder wo die vorhandenen eine zweckmäßigere Organisation forderten;" sie dienten vielen in ihren Grundzügen bei Festsetzung des Prinzips und zur Richtschnur bei Einrichtung des Lektionsplanes durch besondere Vertiefung in die mathematisch naturwissenschaftliche Bildungsrichtung. Die Realschule wurde zur Schwesteranstalt des Gymnasiums. Unterdessen waren auch in Österreich und Deutschland polytechnische Institute gegründet worden, in Prag schon 1806, in Baden 1815, in Preußen 1821, welche allerdings erst im Laufe der Zeit Hochschulcharakter erhielten, daneben wurden in Preußen seit 1817 auch Gewerbeschulen errichtet, anfangs als reine niedere Fachschulen, bis mit der Hebung der Polytechniken auch sie weit höhere Ziele mit allgemeiner Vorbildung erstrebten, während andere, wie die Handwerkerschulen, den Charakter niederer Fachschulen behielten. Diese gewerblichen Schulen sind es zumeist, welche ihrem Grundsatze, von den alten Sprachen abzusehen, stets treublieben und sich nach und nach in neunstufige Anstalten, die heutigen Oberrealschulen, umbildeten, während viele Real- und Bür-

gerschulen, wie Spillekes Anstalt in Berlin, durch Aufnahme von Latein — um die Berechtigung zum Freiwilligenjahre und Eintritt in den Staatsdienst zu erhalten — sich den immer mehr erhöhten Anforderungen an die Kenntnisse im Latein anpaßten (s. Art. Realgymnasien). Auch K. Magers Beispiel (s. d. und Allg. deutsche Biographie XX., S. 57) in seinen Schriften (Die deutsche Bürgerschule 1840, Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums, Konstanz 1845, Programm des Realgymnasiums, Eisenach 1849—1852) zeigt, wie dem wachsenden Drucke gegenüber auch ein kräftiger Geist entgegen seiner Überzeugung von der Gleichwertigkeit einer „europäisch modernen" Bildung mit der „antiken" sich der Zeitströmung anpassen mußte und der Einführung des Lateins sich anbequemte.

Aber Druck erzeugt Gegendruck, das moderne Prinzip der Assoziation begann zu wirken. Schon seit 1823 begannen die Direktorenversammlungen der Gymnasien preußischer Provinzen (vgl. Art. Provinz-Schulkonferenzen in Schmids Enzyklopädie VI., S. 424 ff. und Killmann, Die Direktorenkonferenzen des Königreiches Preußen, 4 Bände. Berlin, Weidmann, 1889—1903). 1845 kamen die Realschulmänner zum erstenmal in Meißen zusammen, 1848 jene von Westfalen und der Rheinprovinz, 1849 tagte die Landesschulkonferenz, welche nach Scheiberts Ideen (Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848) auf einem dreiklassigen und dreijährigen Unterbaue mit Latein ein Obergymnasium und Realgymnasium mit oder ohne Latein je nach den örtlichen Verhältnissen aufbauen sollte; die Absolventen des Realgymnasiums sollten aber nur die Berechtigung zu jenen Universitätsstudien erhalten, für welche beide alte Sprachen nicht erforderlich seien.

Diese Idee kam aber nicht zur Durchführung, im Gegenteile wurden die wenigen Berechtigungen der Latein treibenden Realanstalten noch vermindert. Als L. Wiese 1852 die Leitung der höheren Schulen in Preußen übernahm, fand er daher auch bei den vorgenommenen Inspektionen eine große Zerfahrenheit der realistischen Anstalten in Methode und Lehrziel, was nach dem Vorausgegangenen nicht zu verwundern ist, aber auch nicht sofort zu bessern war.

Erst mit der Übernahme der Regentschaft durch Prinz Wilhelm von Preußen begann die „Neue Ära".

C. Die Zeit der staatlichen Feststellung und Weiterentwicklung zur Gleichberechtigung.

Am 6. Oktober 1859 erließ Minister v. Bethmann Hollweg auf Grund der Vorschläge von L. Wiese eine Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen (Berlin, Wiegand & Griebe, 1859, gr. 8°, 74 S.). Nach ihr haben diese Anstalten die Aufgabe, für höhere Berufsarten, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind, eine gewisse Vorbildung zu geben. „Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln zu tun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein grundsätzlicher Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die Aufgabe, die Grundlage der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der menschlichen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden und die Realschulen haben dabei allmählich eine nebengeordnete Stellung zu den Gymnasien eingenommen."

Man unterschied die Realschulen in solche erster und zweiter Ordnung. Erstere umfaßten neun Jahre und sechs Klassen wie die Gymnasien mit Latein als Pflichtfach; das Einjährigenzeugnis erwarben ihre Schüler wie die der Gymnasien durch einen halbjährigen Besuch der Sekunda; Anstalten ohne Prima wurden als höhere Bürgerschulen bezeichnet; als Realschulen zweiter Ordnung wurden die Anstalten zusammengefaßt, welche den Zielforderungen der für sie vorgesehenen gemilderten Entlassungsprüfung entsprachen, sie richteten sich mehr nach lokalen Bedürfnissen ein, konnten auch vom Latein in den obersten Jahren absehen. Die höheren Bürgerschulen traten also zu den Realschulen erster Ordnung in dasselbe Verhältnis, wie die Progymnasien zu den Gymnasien. Infolge der gehobenen Bedeutung stieg auch die Frequenz der Realanstalten ungemein (vgl. Tabelle). Von großer Bedeutung war weiters das vom Minister von Mühler 1866 erlassene einheitliche Reglement für die Prüfungen

Entwicklung der höheren Schulen in Preußen

(nach Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen 1902 und das Unterrichtswesen im Deutschen Reiche 1904).

Kategorien	1860 a)	1860 b)	1868 a)	1868 b)	1875 a)	1875 b)	1880 a)	1880 b)	1885 a)	1885 b)	1890 a)	1890 b)	1895 a)	1895 b)	1900 a)	1900 b)	1905 a)	1905 b)
	a) Anstalten — b) Schülerzahl																	
Gymnasien	136	38078	197	56113	228	68029	249	75190	259	80019	268	77811	273	77491	295	89257	315	92465
Progymnasien . . .	24	2100	25	2417	33	3511	35	4094	38	4274	46	5445	45	4672	59	7097	99	9007
Gymn. Anstalten .	160	40178	222	58530	261	69540	284	79289	297	84293	314	83256	318	82163	354	96354	414	101472
Realsch. I. Ordnung (ab 1882 Realgymn.)	32	11058	64	19917	80	26995	84	27066	89	24706	87	26272	86	25148	76	21453	87	24702
Oberrealschulen . .	.		.		.		3	1656	14	5120	9	4177	24	10571	37	15134	42	17202
Realvollanstalten .	32	11058	64	19917	86	26995	87	28722	103	29826	96	30449	110	35719	113	36587	129	41914
Sonstige Realanst. .	37	7056	83	11836	102	18305	118	18594	123	19132	139	26096	146	26650	159	31964	163	35579
Realanstalten . . .	69	18114	147	31753	188	45300	205	47316	226	48958	235	56545	256	62369	272	68551	292	77493
Höhere Schulen . .	229	58292	369	90283	449	114840	489	126600	523	133251	549	139801	574	144532	626	164885	702	178965
Gymn. : Realanst. in %	69/31		65/35		60/40		62/38		63/37		59/41		57/43		58/54		56/44	

der Kandidaten des höheren Schulamtes, welches neben einem Ausweis „über die allgemeine Bildung" Fächergruppen schuf, weil dadurch auch in Preußen das Fachlehrerwesen durchgeführt wurde. Noch größer aber waren die Folgen des Anfalles neuer Provinzen, in welchen das Realschulwesen nicht durchaus dieselbe Entwicklung genommen hatte, bald auch die Errichtung des Deutschen Reiches mit preußischer Spitze. Durch die innigere politische Verbindung mit den übrigen deutschen Staaten wirkten die preußischen Einrichtungen auch im Schulwesen vielfach vorbildlich auf diese ein, der folgende wirtschaftliche Aufschwung vermehrte hier wie in Österreich die Zahl der Realschulen sehr.

Die Angliederung der angefallenen Anstalten war die letzte öffentliche Tätigkeit L. Wieses. Der Eintritt von Herm. Bonitz (s. d.) in das preußische Unterrichtsministerium unter Falk führte zu einer weiteren Umgestaltung. Allerdings tragen die von diesem bearbeiteten Lehrpläne für die höheren Schulen und die Ordnung der Entlassungsprüfungen, welche 1882 erschienen, schon die Unterschrift des Ministers v. Gossler.

Die Unterscheidung von Gymnasien und Realschulen wurde darin als sachlich begründet und durch die Erfahrung bewährt beibehalten. Eine Verschmelzung beider Gattungen, für welche von manchen Seiten seit längerem heftig agitiert wurde, zu einer höheren Einheitsschule (s. d.) wurde zwar vorläufig als undurchführbar bezeichnet, die Lehrpläne des Gymnasiums und der Realschule I. O. wurden aber doch einander mehr angenähert. Allerdings hatten die Realanstalten hiebei den größeren Schritt zu tun. Die Latein treibende Abteilung erhielt nun offiziell den Namen Realgymnasium. Für die Unterstufe VI—IV wurde eine derartige Übereinstimmung des Lehrplanes hervorgebracht, daß bis zur Versetzung nach Unterstufe III der Übergang ungehindert erfolgen konnte. An Berechtigungen erhielt das nunmehrige Realgymnasium zunächst nichts, erst seit 1886 fiel die Beschränkung, daß die auf dem Realgymnasium herangebildeten Lehrer für die modernen Sprachen; Mathematik und Naturwissenschaften nur zur Anstellung an Reallehranstalten für geeignet befunden wurden. Wichtig war, daß nunmehr auch die lateinlosen neunklassigen Reallehranstalten unter den Namen von Oberrealschulen zum erstenmal einen bindenden Lehrplan erhielten und fortan die dritte Art der höheren Vollanstalten bilden. Der Lehrplan derselben, der auch mit geringen Änderungen von den übrigen deutschen Regierungen bis auf Bayern angenommen wurde, nahm darauf Bedacht, daß „auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich formalen und der ethischen Bildung vollständig Genüge geschieht," damit sie nicht „durch eine überwiegende Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen Gefahr liefen. Für das Lehrverfahren sollten tunlichst die für das Realgymnasium gegebenen Anweisungen dienen; von Berechtigungen erhielten sie nichts weiteres, selbst die 1878 gewährte Zulassung zum Staatsbau- und Maschinenfach wurde ihnen 1886 wieder entzogen, da die Staatsbaubeamten sich durch die aus den Oberrealgymnasien hervorgegangenen Kollegen in ihrem Standesansehen beeinträchtigt erachteten. An die Oberrealschulen sollten die bisherigen lateinlosen Realschulen II. Ordnung im gleichen Verhältnis sich anschließen, wie die Progymnasien an die Gymnasien, hingegen sollten fortan die höheren Bürgerschulen die Bestimmung erhalten, wesentlich solchen, welche ein weiteres Studium nicht anstrebten, eine abschließende höhere Bildung zu gewähren, die Berechtigung zum Einjährigendienste mußte im Gegensatze zu den Vollanstalten an den höheren Bürgerschulen durch eine nach dem Muster der Reifeprüfung eingerichtete Entlassungsprüfung erworben werden.

Befriedigt war durch diese Ordnung der Dinge niemand, der einzige Lichtpunkt war 1886 die Gleichstellung der Lehrer an den staatlichen Vollanstalten, welcher 1887 eine neue Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen folgte, die statt der bisherigen drei Zeugnisgrade zwischen einem „Oberlehrerzeugnis" und einem „Lehrerzeugnis" unterschied. Es kann hier nicht in die Aufzählung und Charakteristik der aus der Verschiedenheit der Berechtigungen (s. d.

und der Reformpläne hervorgegangenen Richtungen unter den Lehrern der höheren Schulen eingegangen werden, doch ist unter „Reformschulen" und zum Teil auch „Realgymnasien" einiges angeführt. Näheres ist in der vortrefflichen Zusammenstellung über die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, welche 1902 W. Lexis in Verbindung mit einer Reihe namhafter Fachmänner veröffentlichte, insbesondere im Absatze: „Geschichtlicher Rückblick und Literaturverzeichnis" von E. Horn nachzulesen, welches eine vollkommene Ergänzung zu der Aufzählung in Reins Enzyklopädie bei dem von R. Knabe gelieferten Artikel „Realschulwesen" bildet.

Soweit auch die Ansichten und Wünsche auseinander gingen, es konnte nicht verkannt werden, daß die Gesamtrichtung im ganzen übereinstimmend mit der Auffassung des Unterrichtsministers v. Gossler dahin zielte: 1. größere Einheitlichkeit des Lehrplanes im Unterbau und nach Tunlichkeit auch auf der Mittelstufe zu schaffen, 2. das Deutsche zum Hauptstücke des Unterrichts zu erheben, 3. die Leibesübungen mehr zu pflegen, 4. das Berechtigungswesen von den empfindlichsten Härten zu befreien.

Aus den über Initiative und unter Anteilnahme des Kaisers Wilhelm II. hervorgegangenen Dezemberkonferenzen des Jahres 1890 entstanden die Verfügungen des preußischen Gesamtministeriums vom Jahre 1891 und die mit Erlaß des Kultusministers Graf von Zedlitz-Trütschler vom 6. Jänner 1892 veröffentlichten Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst der dazu gehörigen Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen.

Durch sie sollte das Überlebte beseitigt und durch erprobtes Neues ersetzt, das übrige nach den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit fortgebildet werden, „ohne der Entwicklung der Zukunft vorzugreifen," wodurch schon den Maßnahmen der Stempel des Provisoriums aufgedrückt und eine neuerliche Ordnung in unferner Zeit in Aussicht gestellt war. Gab einerseits die den Reformschulen des Altonaer und Frankfurter Systems gewährte größere Freiheit der Lehrverfassung denselben größeren Vorschub, so bestand der Hauptgewinn anderseits in der erzielten Vereinfachung, da die 1892er Lehrpläne neben den neunstufigen Vollanstalten: Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen nur entsprechende sechsstufige Vorschulen zuließen: Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen, diese letzteren faßten fernerhin auch die höheren Bürgerschulen in sich. Jede der drei Vorschulen gewährt einen gewissen Abschluß. Die Lehraufgaben aller Kategorien sind tunlichst einheitlich gestaltet, die Teilung in eine sechsklassige Unter- und eine dreiklassige Oberstufe durchgeführt. Die Rang- und Gehaltsverhältnisse der höheren Lehrer wurden verbessert, auch die Lehrpläne mehrerer der anderen Bundesstaaten, insbesondere der drei anderen Königreiche des Deutschen Reiches erfuhren eine Annäherung.

Das Gymnasium verlor infolge dieser Ordnung seine alten Vorrechte, gewann aber dadurch, daß das Realgymnasium durch die Herabsetzung des Lateins zu einem Nebenfach stark an Konkurrenzfähigkeit einbüßte und zum Aussterben verurteilt schien; am meisten profitierte die Oberrealschule, die denn auch nebst ihrer Vorschule den größten Aufschwung nahm (vgl. Tabelle). Der Zuwachs erfolgte daher hauptsächlich durch lateinlose Schulen und es schien das Bindeglied Realgymnasium in seinem Bestande ziemlich gefährdet. Nach 1900 führte der langjährige Kampf um die Schule zu einer neuen Vereinbarung und einem vorläufigen Abschlusse. Die Junikonferenzen suchten dem alten Streite um die Vorherrschaft der klassischen oder der modernen sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer durch die Formulierung der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schulen und durch die Eröffnung der Universitäten für alle höheren Lehranstalten ein Ende zu bereiten.

So wurde die 1890 aufgestellte These, bei der notwendigen Regelung des Berechtigungswesens (s. „Berechtigungen") eine möglichst gleiche Wertschätzung der realen Bildung mit der humanistischen anzubahnen, zur Tat. Der Zug der Zeit wies mit übermächtiger Kraft nach dieser Richtung. Auf Jahrhunderte der Alleinherrschaft und anderthalb Jahrhunderte der Vorherrschaft der Gymnasien folgt eine Zeit freier Betätigung, welche jeder Kategorie erlaubt, ihre Eigenart voll zu entfalten (vgl. Dr. Hugo Müller, Das höhere Schulwesen Deutsch-

lands am Anfang des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, Belser, 1904.) Billig Denkende werden damit zufrieden sein können; die Heißsporne beider Richtungen, welche nach der Alleinherrschaft strebten, sind es nicht. Im friedlichen Wettkampfe sollen die Grundprinzipien Humanismus und Realismus, beide als gleichwertig anerkannt, nicht aufhören sich zu betätigen. Darin, daß mit geringen Einschränkungen den Abiturienten sämtlicher Vollanstalten die Tore der Universitäten gleich geöffnet sind, wird, was die wertvollste Errungenschaft sein dürfte, die Individualität des einzelnen wieder vollauf zur Geltung kommen.

Jede der Schulkategorien hat ihre Eigenart und wird diese zu pflegen suchen müssen. Schon erheben sich Stimmen (vgl. Dr. W. Parow, Res non verba, Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule im Vergleiche mit dem altklassischen Gymnasium. Braunschweig und Leipzig, R. Sattler 1903), welche sich dafür aussprechen, daß an der Oberrealschule, welche früher die Hochburg der Mathematik zur Vorbereitung auf technische Studien war, dies aber nach den geltenden Lehrplänen nicht mehr ist, mehrfache Änderungen im Lehrplane zu verlangen seien: 1. Zurückstellung der sprachlich formalen Übungen und Ausgestaltung des modernen sprachlichen Unterrichts zu einer Einführung in die Ideenwelt der beiden großen Nachbarvölker. 2. Vermehrte Pflege der Biologie und Einschränkung der Mathematik. 3. Zentrale Stellung des Deutschunterrichts, Anleitung zum philosophischen Denken (Propädeutik!). 4. Ausgedehntere Beschäftigung mit dem Altertum durch Lektüre, insbesondere griechische Literatur, und Einrichtung eines Latein-Unterrichts, in welchem inhaltlich bedeutsame Werke der römischen Literatur gelesen werden. Es scheint also auch für sämtlich höhere Schulen noch im 20. Jahrhunderte ein starkes Bedürfnis nach Latein zu bestehen.

D. Die österreichische Realschule. *A.* Vorgeschichte. Die Vorgeschichte der österreichischen Realschule geht auf die Kaiserin Maria Theresia, welche auch das österreichische Volksschulwesen begründete (s. d.), zurück. Sie berief gleich nach dem siebenjährigen Kriege den Abt und Schulmann J. Felbiger (s. d.) in hr Reich, auf welchen Heckers Anstalten und von dessen Mitarbeitern besonders Fr. Hähn (s. Hecker) und die Einrichtungen der Franckeschen Stiftungen bedeutend eingewirkt hatten. 1765 kam J. G. Wolf, ein Süddeutscher, aber in Halle herangebildet (Wurzbach, Biographisches Lexikon), nach Österreich und begründete hier auf Betreiben der Wiener Kaufmannschaft nach dem Muster der von J. G. Büsch 1767 in Hamburg errichteten Handelsschule 1769 eine Realhandlungsakademie, welche 1771 um einen zweiten Jahrgang erweitert wurde, und, da die Aufnahme ans vollendete 15. Jahr und eine Aufnahmsprüfung gebunden war, den Charakter einer höheren Fachschule an sich trug. Bald wurden auch an der IV. Klasse der österreichischen Normalschulen zwei Jahrgänge gebildet und Zeichnen, Geschichte, Mechanik Naturgeschichte, ja selbst Latein in beschränktem Grade aufgenommen, dieses für



F. J. R. v. Gerstner, der Begründer des höheren technischen Unterrichts in Österreich.

solche, „welche in die lateinischen Schulen übergehen oder mit der Feder ihr Brot gewinnen wollen."

Diese Jahrgänge erhielten also den Charakter einer Realschule untergeordneter Kategorie, wie selbe unter allerlei Namen auch im Reiche bestanden (s. Bürgerschule). Der Normalschuldirektor führte auch bis 1845 die Aufsicht über die „deutschen" Schulen des Landes, dem Lehrkörper waren in der inneren Schulverwaltung einige Rechte eingeräumt, die weitere Ausgestaltung aber kam mit Josefs Tode bald ins Stocken und einige zur Zeit der Schreckensherrschaft der französischen Revolution auch in österreichischen Erbländern auftretende Zügellosigkeiten (vgl. G. Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, S. 139) machten der Reaktion den Weg frei. Vergeblich arbeitete der wackere Mathematikprofessor an der Universität in Prag und spätere Rektor des Polytechnikums daselbst Franz J. Gerstner (Allg. deutsche Biographie IX., S. 67) für den der Realschulsache sympathisch gegenüberstehenden Kanzler Grafen Heinrich Rottenhann einen trefflichen Organisationsplan für die realen Bildungsanstalten aus, welcher Österreich an die Spitze aller deutschen Staaten gebracht hätte. Mit der Aufhebung der weltlichen Schulenoberaufsicht und der 1805 erlassenen Politischen Schul verfassung (s. d.) sank die (Wiener) Realschule zu einem Zweige des Volksschulwesens herab, nur die niederen Realanstalten, nämlich die beiden Jahrgänge der IV. Klasse der Normalschulen, erhielten sich.

In der Zeit vor 1848 hatten die Realschulen demnach, insoweit sie mit technischen Anstalten in Verbindung standen, den Charakter von Vorschulen für diese, die anderen den Charakter von fachlichen Fortbildungskursen.

Während der Metternichschen Periode konnte trotz verschiedener Anläufe seitens der Stände und einzelner durch weiterblickende geistliche und weltliche Würdenträger erzielte Neugründungen von realistischen Bildungsanstalten ein größerer Fortschritt nicht erzielt werden, die österreichischen Anstalten blieben je länger, je weiter zurück.

Eine der ersten und besten Früchte der Märztage des Jahres 1848 war die Aktivierung eines österreichischen Unterrichtsministeriums, welches bald auch Kultusministerium wurde.

Feuchtersleben (vgl. Wurzbach IV., S. 210 ff.) hatte schon während seiner kurzen Amtswirksamkeit einen „Entwurf der Grundzüge einer Reorganisation sämtlicher Schul- und Studienanstalten" vorbereitet; nun arbeiteten Herm. Bonitz (s. d.), und Fr. Exner (s. d.) einen Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen in Österreich aus, der allerdings nur hinsichtlich der Gymnasien rasch verwirklicht wurde. Feuchterslebens Gedanke, der Realschule zur technischen Hochschule dieselbe Stellung zu geben wie dem Gymnasium zur Universität, wurde nicht völlig durchgeführt. Die Allerh. Entschließung vom 6. September 1849 machte die Realschulen zu sechsklassigen Anstalten in zwei Stufen von je drei Klassen — das Gymnasium wurde achtklassig — und stellte der Realschule die Doppelaufgabe, „einerseits einen mittleren Grad der Bildung für gewisse Beschäftigungsarten zu erzeugen, die seiner bedürfen und bereits zahlreich vorhanden sind, anderseits die von den technischen Instituten zu gebende höchste Fachbildung in wissenschaftlicher Weise vorzubereiten. Jenes soll die Unter-, dieses die Oberrealschule leisten".

Außer den für die Oberrealschule vorbereitenden theoretischen Fächern wurden also auch praktische Fächer vorgesehen und durch eine IV. Klasse — ein praktisches Jahr — sollten jene Schüler, welche nicht mehr die Oberrealschule besuchen wollten, die erwünschte Ausbildung erlangen. Außerdem wurden die beiden Jahrgänge der IV. Klasse der Normalhaupt- und Hauptschulen als unselbständige Realschulen begründet, sie sollten mit einer Volksschule zu einem größeren und dadurch auch pädagogisch wichtigeren Körper zusammentreten. Es wurde außerdem als möglich bezeichnet, in Bedarfsfällen eine vollständige Unterrealschule mit einem Untergymnasium zu kombinieren — was auch z. B. in Reichenberg bis 1900 stattfand. Auch wurde die Abhaltung von Reifeprüfungen ins Auge gefaßt und eine Prüfungskommission für Realschulen eingerichtet. Zur Grundlage für die allgemeine Bildung wurde neben Mathematik und Naturwissenschaft mit reichlichem Zeichnen eine moderne

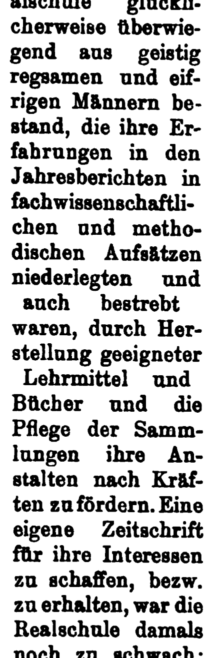
Landes-, bezw. Kultursprache genommen und die Aufnahme der lateinischen Sprache in die Realschule der Zukunft vorbehalten.

Es war nun für die Realschule verhängnisvoll, daß, während das Gymnasium und dessen Fachorgan, die Zeitschrift für österreichische Gymnasien, zur Erörterung ihrer sachlichen und Standesfragen sowie auch die unselbständige Realschule sogleich aktiviert wurden, die Errichtung vollständiger Realschulen sich verzögerte und neuerlich beraten wurde, eine Fachzeitschrift aber noch lange nicht zu stande kam.

Inzwischen war wiederum in Österreich die Reaktion zur Herrschaft gekommen; das Organisationsstatut vom 13. August 1851 gab den Realschulen abermals hauptsächlich den alten Charakter von Fachschulen zur Ausbildung im Gewerbe und Handel. Der Lehrplan wurde neuerdings in den Unterklassen mit einem Ballast von praktischen Fächern, so z. B. Wechsel-, Zollkunde, Buchhaltung, Maschinenlehre und Zeichnen, Baukunst u. -Zeichnen beschwert, auch in anderen Punkten durch die stete Rücksichtnahme auf die Praxis der Unterrichtsbetrieb verschlechtert, die obligate Erlernung einer modernen Kultursprache aufgehoben und nur in gemischtsprachlichen Ländern eine zweite Landessprache aufgenommen, also der allgemein bildende und wissenschaftliche Charakter so gut wie beseitigt, von der Maturitätsprüfung war keine Rede mehr, die Realschule war daher auch zumeist der Inspektion des für die Volksschulen bestellten Schulrates unterstellt. Erfreulich war nur, daß die Regierung in der Neuerrichtung von Realschulen durch Intervention des Referenten P. Marian Koller (vgl. Marian (Wolfgang) Koller, eine Lebensskizze von Dr. Aug. Reslhuber. Wien, 1867 S. A.), eines Benediktiners von Kremsmünster, ein lebhaftes Tempo einschlug, so daß 1860—1861 bereits 38 selbständige Realschulen bestanden — davon $^2/_3$ mit deutscher Unterrichtssprache — welche Zahl noch in den Sechzigerjahren auf 57 stieg, und daß der anfangs aus Leuten sehr verschiedener Vorbildung sich ergänzende Lehrstand der Realschule glücklicherweise überwiegend aus geistig regsamen und eifrigen Männern bestand, die ihre Erfahrungen in den Jahresberichten in fachwissenschaftlichen und methodischen Aufsätzen niederlegten und auch bestrebt waren, durch Herstellung geeigneter Lehrmittel und Bücher und die Pflege der Sammlungen ihre Anstalten nach Kräften zu fördern. Eine eigene Zeitschrift für ihre Interessen zu schaffen, bezw. zu erhalten, war die Realschule damals noch zu schwach; 1861 wurde endlich nach einigen verunglückten Versuchen über Anregung der Realschullehrer gemeinschaftlich mit den am Gymnasium wirkenden Kollegen die „Zeitschrift für österreichische Mittelschulen“ begründet.



P. M. Koller.



Diese gab nun den Realschulmännern ausreichende Gelegenheit zur Erörterung ihrer Schulinteressen und Standesfragen und brachte auch die Mittelschullehrer selbst einander näher. Der Realschullehrplan wurde einer eingehenden Kritik unter-

zogen, die Abstellung der größten Mängel, insbesondere Beseitigung der praktischen Fächer und größere Berücksichtigung der formalen Bildung unter der Parole „Annäherung ans Gymnasium" gefordert. Von diesen Kreisen ging auch die Anregung zur Schaffung eines gemeinsamen Unterbaues und Einführung des Lateinunterrichts an der Realschule aus. Diese Diskussionen veranlaßten auch den österreichischen Unterrichtsrat, welcher in den Sechzigerjahren dem Staatsministerium als beratendes Organ beigegeben war (das Unterrichtsministerium war 1860 wieder aufgelöst worden), die Reorganisation der Realschule zu beantragen, welcher auch der Referent im Ministerium P. Marian Koller beistimmte. Auch seitens des Vereines Mittelschule wurden darauf bezügliche Denkschriften ausgearbeitet und eingebracht. Die Mittelschullehrer beantragten die Erweiterung auf acht Jahre, die Aufnahme von Latein und Propädeutik neben modernen Kultursprachen bei Entfernung alles Fachunterrichts, höchstens 30 obligate Unterrichtsstunden und auf Grund der durchzuführenden Maturitätsprüfung Eröffnung aller Zivil- und Militärämter, welche nicht ausdrücklich die bestandenen juridischen Staatsprüfungen voraussetzen, Zutritt zur Pharmazie und Medizin, zu den staatswissenschaftlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien an der Universität. Es ist kein Zweifel, daß man erst hiedurch den Prinzipien des Organisationsentwurfes genügt und Österreich wirklich eine Oberrealschule erhalten hätte, welche der preußischen Institution von 1900 um ein Menschenalter voraus gewesen wäre. Da 1867 das Unterrichtsministerium wieder hergestellt und die ganze Schulorganisation in Beratung gezogen wurde, schien auch für die Realschule eine Erweiterung zu einer dem Gymnasium äquiparierenden Anstalt nahe bevorstehend, um so mehr, als die Technik in eine reine Hochschule ausgestaltet wurde und bald durch Schaffung von Handels- und Gewerbeschulen die Nötigung, seitens der Realschule eine mittlere gewerbliche Fachbildung erteilen zu lassen, ganz in Wegfall kam. Leider war 1867 beim Erlassen des Staatsgrundgesetzes der unselige Mißgriff erfolgt, die grundlegenden Gesetze des Volksschul- und Gymnasialwesens zwar dem Reichsrate vorzubehalten, die Realschulgesetzgebung aber, ohne daß anfänglich auch nur normative Bestimmungen über deren Organisation und Lehrplan vorausgegangen wären, der Gesetzgebung der einzelnen Landtage zu überlassen, „damit deren Einrichtung sich den wirklichen Bedürfnissen der einzelnen Länder besser anpassen könne". Damit war die Fortentwicklung und einheitliche Organisation der Realschule beinahe unmöglich gemacht. Zwar suchte die Regierung durch eine Denkschrift bald darauf von der unerläßlichen Gemeinsamkeit der Grundsätze noch zu retten, was möglich war. Es wird darin die Doppelaufgabe der Realschule gekennzeichnet, die Notwendigkeit der Entlastung durch Ausfall speziell fachlicher Bildung, welche künftig neben der Bürger- die gewerblichen Fachschulen geben sollen, betont, die Dringlichkeit stärkerer formeller Bildung, insbesondere auch durch obligate fremde Kultursprachen hervorgehoben und schließlich in Aussicht gestellt, die Frage des lateinsprachlichen Unterrichts an der Realschule in Erwägung zu ziehen, sobald eine genügende Anzahl von mittleren höheren Lehranstalten für den Bürgerstand da ist. Die Realschule wurde auf sieben Jahre ergänzt — abermals nur eine halbe, nach keiner Seite befriedigende Maßnahme, da die Mittelschulkreise bereits eine achtklassige Realschule verlangt und ihre Notwendigkeit erwiesen hatten.

Die Gefahr der Überbürdung, welche angeblich durch die Unterlassung des Lateinunterrichts beseitigt werden sollte, blieb fortbestehen. Es blieb ja auch nach dem späteren Regulativ für die Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache die Gesamtzahl der Lehrstunden und das Lehrpensum an der siebenklassigen Realschule größer als an dem achtklassigen Gymnasium, auch die Zahl der Lehrfächer an der Realschule ist höher; zudem wurden seitens der Landtage entweder mangelhafte (Ober-Österreich) oder verspätete (Böhmen 1877, Galizien 1900) oder gar keine Realschul-Landesgesetze zu stande gebracht (Krain, Triest, Görz—Gradiska). Der letzte Fall

war noch der günstigste, weil sodann wenigstens im Verordnungswege — dem österreichischen deus ex machina — die Regulierung in einheitlichem Sinne bewerkstelligt werden konnte. 1877 wurde auch — 26 Jahre nach der Gründung der Zeitschrift für österreichische Gymnasien — endlich für das Realschulwesen eine Zeitschrift unter der Redaktion v. J. Kolbe, J. Hoffmann und W. J. Warhanek begründet, welche im einführenden Artikel unter Hinweis auf den Artikel Österreich in Schmids Enzyklopädie v. Ficker und die Gründung der Realgymnasien abermals den Ruf nach Annäherung an das Gymnasium erhob und die 1869 erhaltene Organisation als den Anfang einer neuen Entwicklungsbahn begrüßte sowie vor abermaliger Stagnation warnte.

Mit der Erweiterung auf sieben Klassen kam endlich auch die Maturitätsprüfung für Realschulen zur Durchführung, welcher zwar in den ersten Jahren sich nur relativ wenige Schüler unterzogen, bis unter dem Drucke des Berechtigungswesens auch hier eine gänzliche, aber nicht sehr vorteilhafte Umkehrung Platz griff.

Das Maturitätszeugnis für Realschulen befähigte nunmehr zum Eintritte in die Kanzleifächer der staatlichen und Landesämter wie in die technischen Hochschulen. Da aber das Gymnasium nach wie vor dieses Recht ebenfalls behielt, nur mit der Einschränkung durch eine leicht zu bestehende Aufnahmsprüfung an der Technik, so waren die Realschulkreise um so weniger zufrieden, als die Realschulen I. Ordnung in Preußen damals eben die volle Immatrikulation und das Examen für moderne Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft an der Universität bewilligt erhalten hatten.

Seitdem hat natürlich der Ruf nach Gleichberechtigung auch der österreichischen Realschule mit dem Gymnasium und der Voraussetzung hiezu durch Ausgestaltung derselben zu einer achtklassigen, dem Gymnasium allseits gleichwertigen Anstalt in den Realschulkreisen nicht aufgehört, wenn auch der Kampf nie so allgemein und erbittert geführt wurde, wie im Deutschen Reiche, da an österreichischen Gymnasien schon seit 1849 die Naturwissenschaften stärker vertreten sind, in den Mittelschulvereinen aber die Lehrer beider Anstaltskategorien vereinigt sind und in Schul- und Standesfragen die besonneneren Elemente doch dauernd das Übergewicht behielten. Zudem hat die Regierung, wenn ihr auch größere Aktionen, wie die schon 1877 von Minister v. Stremayr angekündigte Unterstellung der Realschule unter die Reichsschulgesetzgebung, infolge der seit dem Ende der Siebzigerjahre bis in die jüngste Zeit herrschenden politischen Wirren unmöglich waren, doch auf dem Verordnungswege und durch administrative Verbesserungen seitens der Minister v. Gautsch, Graf Bylandt-Reidt und v. Hartel eine größere Annäherung und die Anbahnung einer künftigen gründlichen Verbesserung ermöglicht.

Dazu gehört einmal aus der Zeit des Ministers Grafen Bylandt die Erlassung eines Normallehrplanes durch die Verordnung vom 23. April 1898, die Aufbesserung der Bezüge für das Staatslehrpersonal vom September 1898, weiters die Erneuerung und Verbesserung der Instruktionen für den Unterricht und die Abhaltung der Maturitätsprüfungen vom Jahre 1899. Die Folge hievon für den Schulbetrieb war eine bescheidene Vermehrung der sprachlichen Stunden unter gleichzeitiger geringer Verminderung der Gesamtstundenzahl durch einen kleinen Abbruch der Stunden für Naturwissenschaft und Zeichnen.

Auch die Einführung des neusprachlichen Unterrichts an den Gymnasien, die Einsetzung einer einheitlichen Prüfungskommission für Mittelschulen 1884 und einige Zugeständnisse im Berechtigungswesen, insbesondere für die technischen Hochschulen zeugen für den guten Willen des Ministeriums, welches versuchsweise auch die Erweiterung der Realschule in Tetschen um eine 8. Klasse genehmigte (vgl. Realgymnasium). Die allgemeine Erweiterung der Realschulen zu einer achtklassigen, dem Gymnasium hinsichtlich seiner Rechte annähernd gleichkommenden Anstalt begegnet juristischen und technischen Schwierigkeiten: 1. wegen der notwendigen Änderungen der Landesgesetze und gleichzeitiger Schaffung eines Mittelschulgesetzes; 2. wegen der Vorsorge für die Unterbringung der zuwachsenden Klassen und Ausbildung der notwendigen

Lehrkräfte; 3. zum Teil auch wegen Widerstandes des Publikums gegen die Verlängerung der Studiendauer. Bei ernstem Willen der Regierung und entsprechender Mitwirkung der Mittelschul- und Hochschullehrer wird hoffentlich das Ziel sich in nicht zu langer Zeit erreichen lassen. Die Notwendigkeit ist seitens der Regierung bereits anerkannt und einige weitere gründliche Reformen vorbereitende Maßnahmen sind eingeleitet; das Dringlichste ist die schleunige Schaffung eines entsprechenden Nachwuchses an Lehrkräften für die Realschule und die Erleichterung des Überganges von ihr an die Universität, welche von der Regierung durch den Ministerialerlaß vom 14. Juli 1904 bereits angebahnt erscheint. Bei der großen Schwierigkeit, an der derzeitigen siebenklassigen Realschule mit ihrer Stoffüberfülle außerdem noch Latein in genügendem Ausmaße zu betreiben, werden die vorbereitenden Kurse in der Hauptsache nur an der Hochschule selbst ihren Abschluß finden können.

Erst wenn diese Bewegung den weiter denkenden Lehrern an der Realschule die Freude an der Schule, den strebsamen Schülern die Möglichkeit freierer Betätigung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit gewährt, wird die österreichische Realschule anfangen, ihrem Zwecke durch die Intensität ihrer Leistungen nahe zu kommen, denn nicht um größere Verbreitung, sondern um die entsprechende Organisation kann es sich jetzt handeln.

Wie die nebenstehende Tabelle zeigt, ist die Entwicklung des österreichischen Mittelschulwesens in den letzten zehn Jahren eine sehr starke gewesen, aber sie war zum Teil ungesund, weil hiebei viele neue Anstalten aus nationalen und politischen Gründen geschaffen wurden. Es ist im allgemeinen Interesse, daß hiebei durch längere Zeit Zurückhaltung eintritt, zugleich der notwendige organische Ausbau der Anstalten erfolgt, der das Gymnasium als Ganzes auf seiner Achtung gebietenden Höhe erhält und die österreichische Realschule zur würdigen Schwester des Gymnasiums ausgestaltet.

Literaturangaben befinden sich an den bezüglichen Stellen im Texte.

Linz. *Hans Commenda.*

Österreichische Mittelschulen.

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="21">Anstalten — Schülerzahl</th></tr>
<tr><th colspan="3">1847</th><th colspan="3">1863</th><th colspan="3">1873</th><th colspan="3">1883</th><th colspan="3">1893</th><th colspan="3">1903/4</th><th colspan="3">1906/7</th></tr>
<tr><td>Österreichische Gymnasien . .</td><td>80</td><td rowspan="2">80</td><td rowspan="2">25984</td><td>92</td><td rowspan="2">92</td><td rowspan="2">29748</td><td>95</td><td rowspan="2">152</td><td rowspan="2">31473</td><td>136</td><td rowspan="2">178</td><td rowspan="2">55247</td><td>156</td><td rowspan="2">179</td><td rowspan="2">56581</td><td>217</td><td rowspan="2">234</td><td rowspan="2">78250</td><td>227</td><td rowspan="2">244</td><td rowspan="2">87412</td></tr>
<tr><td>Realgymnasien .</td><td>.</td><td>.</td><td>57</td><td>35+7*)</td><td>20+3*)</td><td>17</td><td>17</td></tr>
<tr><td>Realschulen. . .</td><td>24</td><td>1851</td><td>3600</td><td></td><td>38</td><td>9087</td><td></td><td>74</td><td>18339</td><td></td><td>79</td><td>16910</td><td></td><td>77</td><td>22933</td><td></td><td>121</td><td>42262</td><td></td><td>131</td><td>45217</td></tr>
</table>

*) Kombinierte Mittelschulen.

Rechenapparate. Aus der Menge der künstlichen Anschauungsmittel, in deren Erfindung die Gegenwart besonders fruchtbar ist und die wir in Schulmuseen und Ausstellungen gesammelt finden, das beste herauszufinden, ist nicht leicht. Man muß sich hiebei von Erwägungen leiten lassen, die wissenschaftlich einleuchtend und durch die unterrichtliche Tätigkeit erprobt sind (s. d. Art. Rechenunterricht). Darnach muß ein zweckmäßiges Anschauungsmittel folgenden Anforderungen entsprechen:

1. Forderung: Die zum Zählen und zum Rechnen verwendeten Gegenstände müssen einfach sein, um nicht die Aufmerksamkeit von der Hauptsache abzulenken.

2. Forderung: Die Einheiten müssen körperlich sein, denn bei ihnen drängt sich die Anschauung dem kindlichen Geiste energischer auf.*)

3. Forderung: Die Einheiten müssen genügend groß sein, so daß sie sich hinreichend deutlich voneinander abheben.

4. Forderung: Die Einheiten müssen beweglich sein und sich leicht, auch durch die Schüler, handhaben lassen.

5. Forderung: Die Rechenoperationen am Apparate müssen sich so vollziehen, wie sie nachher ohne Anschauung verlaufen. Es muß also die Darstellung der Zahlen nach dem Zehnergesetze geschehen.

Allen den genannten Anforderungen entsprechen folgende drei Apparate am besten: 1. Der russische Rechenapparat (Abb. 3). Er besteht aus einem quadratischen Rahmen und zehn wagrechten Drähten mit je zehn beweglichen Kugeln. Die Drähte sind so lang, daß die aneinander gelegten Kugeln deren Hälfte einnehmen. Hinter ein Brett kann man jene Kugeln verbergen, die nicht gebraucht werden.

Das Rechenbrett mit an Drähten aufgereihten Kugeln hatte der hervorragende Mathematiker J. V. Poncelet als Kriegsgefangener in Rußland allgemein zum Rechnen verwendet gesehen. Nach seiner Rückkehr (1813) nach Frankreich führte er es als Lehrmittel in die Schulen von Metz ein und von da drang es als einfachstes, billigstes und zweckmäßigtes Rechenmittel nach und nach in fast alle Volksschulen Europas.*)

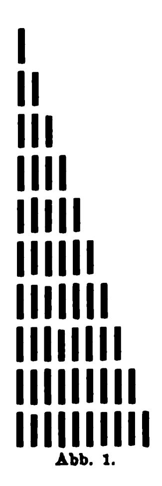


Abb. 1.

---

*) Die graphischen Anschauungsmittel sollen nur zur Einübung und Befestigung des Angeschauten dienen und sind dann getreue Gehilfen bei den ersten Rechenübungen. Die Einheitentabelle Pestalozzis bestand aus Strichen (Abb. 1). Die Zahlbilder aus Punkten sind eine Erfindung des Philanthropen Busse (1786). Bräunlichs Zahlbildertafel (1867) sollte ebenfalls die Zahlen bis 1000 veranschaulichen. Die vom Lehrer selbst an der Schultafel entworfenen Zahlbilder sind dann die besten, wenn die Einheiten in den verschiedensten Formen gruppiert werden, denn gerade die eigenartige Gruppierung der Einheiten in den feststehenden Zahlbildern verleitet zu dem Irrtum, daß sie zum Inhalt des Zahlbegriffes gehören. G. A. Lindner (1875) (Abb. 2) und Wiedemann (1876) beschränkten sich nicht auf ein einzelnes Element, sondern wählten mannigfache Zeichen, wie Striche, Punkte, Kreuze, Kreise, Räder, Fenster, Stühle, Bäume u. a. Dadurch war man im besten Zuge, die so sehr betonte Anschaulichkeit zur Überanschauung zu machen und in den Fehler zu verfallen, die Anschauung ohne die Übung zu betreiben. Auch die vielen Abbildungen in den Rechenbüchern dienen nur als Selbsttäuschung.

*) Man suchte auch Verbesserungen daran vorzunehmen. So ersetzte J. v. Essen (1825) die Kugeln durch quadratische Prismen, C. Mühlpfordt (1852) durch Holzwalzen, während G. Wille (1870) fünf Kugeln weiß, die anderen schwarz anstreicht

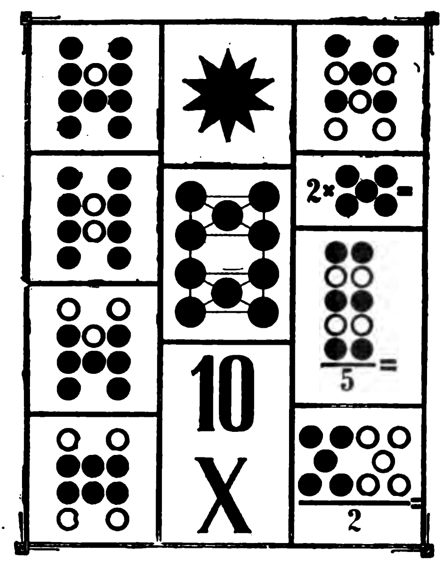


Abb. 2.

2. Die Stabbündel nach Villaume (1780) und Overberg (1793). „Um ihnen das Rechnen im Kopfe und auch an der Tafel mehr zu veranschaulichen, sorget dafür, daß ihr immer eine Menge Dinge, die man zählen kann, bei der Hand habt, und nehmet damit eben dasselbe vor (oder laßt von den Kindern tun), was sie im Kopfe oder an der Tafel tun sollen. Hiezu scheinen mir in einer Schule, wo mehrere Kinder zugleich unterrichtet werden müssen, die Stöckchen, Bändchen oder Bunde am brauchbarsten zu sein.“ Zehn Stöckchen, so dick wie eine Spulfeder und etwa einen halben Fuß lang, dienten zur Darstellung der Einheiten und wurden dann zu dekadischen Bündchen mittels Bindfaden vereinigt. Zehn Bündchen geben einen Bund mit 100 Einheiten, zehn Bund ein Päckchen mit 1000 Einheiten.*)



Abb. 3.

und nach je zwei Drähten einen größeren Zwischenraum läßt, um durch Gruppierung der Kugeln Zahlbilder darzustellen. Den gleichen Zweck erreicht man auch mit den Löcherbrettern, die zuerst J. Gersbach (1832) verwendete. Seine Notentafel erhielt von Zoll zu Zoll Löcher, in welche er gedrehte Holzknöpfe einsetzen konnte. (Berliner Knopfapparat, Böhmes Rechenbrett). Der Rechenapparat von Jarisch (1864) (Abb. 4) besteht aus einer dicken Holzschiene, in deren 20 Löcher weiße Stäbchen von $1^1/_2$ Fuß Länge je nach Bedarf eingesteckt werden können. Außerdem sind noch durchbohrte Kugeln beigegeben, die auf die Stäbchen geschoben werden können. Man legte auch jedem Stäbchen Stellenwert bei und gab sich der Täuschung hin, selbst zehnstellige Zahlen veranschaulicht zu haben. Gleiches geschah auch bei der Vorrichtung von Živný (1864), bei dem Wunstorfer (von K. H. L. Magnus) und dem Rösenerschen Apparate (1879). Die beiden letzten sollen auch Dezimalbrüche veranschaulichen.

*) In der Pestalozzischen Periode gerieten sie in Vergessenheit und erst durch die Kindergärten wurde das „Stäbchenlegen“ wieder gepflegt und von der Schule als ausgezeichnetes Mittel erkannt, die Kinder zur Selbsttätigkeit anzuleiten. A. Pepeunik (1867) verwendete die Stäbchen und die Päckchen aus ihnen auch zur Bezeichnungsweise der Zahlen und bei der Ausführung der Operationen. Er ließ die Einerstäbchen, die Zehner- und Hunderterpäckchen von einzelnen Schülern halten, die in der Stellenordnung der Einer, Zehner und Hunderter aufgestellt waren. Coßmann (1874) und andere benützen ein starkes Brett mit Reihen von je neun Löchern für die einzelnen Stäbchen, die Zehner- und Hunderterpäckchen. — Verwandt ist auch Denzels Leiter (1822). Im Anfange braucht man eine Leiter mit zehn Sprossen. Ein aus zehn solchen Leitern treppenartig zusammengesetzter Ap-

3. Tillichs Rechenkasten (Abb. 5 und 6). E. Tillich (1806) benützte 100 hölzerne, gerade Prismen mit quadratischer Basis, und zwar 10 zehnzöllige, 10 neunzöllige u. s. w. bis 10 einzöllige oder Würfel. Letztere stellen die Einheit dar, das zehnzöllige Prisma die Zehn. Die in Vergessenheit geratene Vorrichtung wurde durch Stoys Schüler wieder zu Ehren gebracht und als der vollkommenste Rechenapparat hingestellt. H. Braeutigam (1872) verwendet weiße Prismen, die durch ringsumlaufende schwarze Teilungsstriche die einzelnen Würfel unterscheiden lassen. Dadurch wird der Zählakt wesentlich erleichtert, denn ohne sie dürfte es auch Erwachsenen schwierig sein, das Neuner- oder Zehnerprisma augenblicklich als solches zu erkennen. Wenn B. Hartmann weiter als besonderen Vorzug den hervorhebt, daß die Zahl zugleich als Vielheit und Einheit erscheint, sagt F. Dittes, daß ein Körper, der sechsmal so groß ist als der als Einheit angenommene Würfel, immer nur ein Körper ist, also kein unmittelbares Bild der Sechs.*)

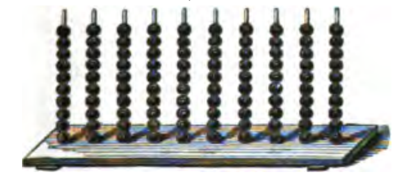


Abb. 4.

parat dient zum Rechnen bis 100. An den Leitern wird aufsteigend das Vorwärtszählen und absteigend das Rückwärtszählen geübt.

*) Der Würfelapparat von O. Schulz (1841) und die Rechentreppe von K. O. Beetz sind veränderte Formen des Rechenkastens. Verwandt ist J. Heers Würfel (1836) und Krämers Apparat (1844) (Abb. 7). Die Einer sind durch zehn einzelne Holzwürfel, die zehn Zehner durch Säulen, welche mit den Würfeln gleiche Basis haben, die zehn Hunderter durch quadratische Platten von der Dicke eines Würfels und der Länge einer Säule dargestellt. Sie haben also die gleiche Einrichtung wie der zerlegbare Dezimeterwürfel, den man seit der Einführung der metrischen Maße als Veranschaulichungsmittel benützt (Abb. 8).



Abb. 5.

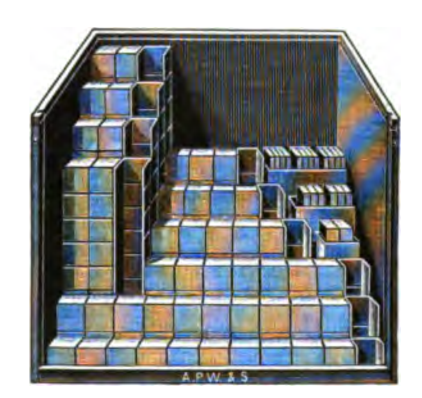


Abb. 6.



Abb. 7.

Zur Veranschaulichung der Brüche wählte Pestalozzi Quadrate. Pöhlmann (1804) benützte 16 Stäbe, A. Hermann (1864) zehn Zylinder, die

der Länge nach durchbohrt sind und sich auf wagrechten Drähten befinden. Der erste ist ungeteilt, der zweite in 2, der dritte in 3 u. s. w., der letzte in 16 oder 10 gleiche Stücke geteilt. Zweckmäßiger zur Teilung als Strecken sind runde Gegenstände, wie Kreisscheiben aus Pappe, Kugeln u. a., weil bei diesen durch Verletzung der Form das Stück sogleich im Gegensatze zum Ganzen bezeichnet wird.

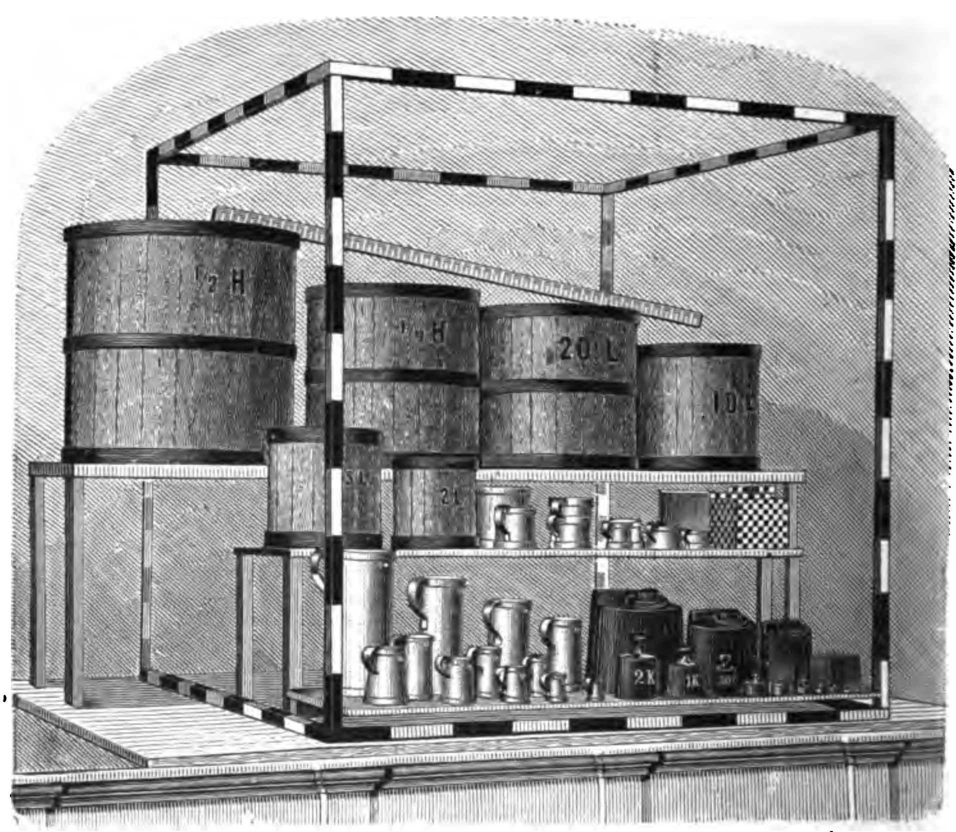


Abb. 8

Literatur. Villaume P., Praktisches Handbuch für Lehrer. Hamburg 1780 (2. Aufl. 1800). — Busse F. G., Anleitung zum Gebrauche meines gemeinverständlichen Rechenbuches für Schulen. Leipzig 1786 (4. Aufl. 1808). — Overberg B., Anleitung zum zweckmäßigen Schulunterricht. Münster 1793 (8. Aufl. 1844). — Pestalozzis Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, bearbeitet von Krüsi. Zürich 1803. — Pöhlmann, Praktische Anweisung, Kindern die Rechenkunst beizubringen. Erlangen 1804. — Tillich E., Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1806 (3. Aufl. bearbeitet von F. W. Lindner, 1836). — Denzel B. G., Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart 1822. — Essen J. v., Praktische Kopfrechenschule. Lübek 1825. — Stern W., Lehrgang des Rechenunterrichts (Gersbachs Löcherbrett). Karlsruhe 1832 (3. Aufl. 1842). — Heer J., Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens. Zürich 1836. — Mühlpfordt C., Neue Rechenmaschine. Halle 1852. — Prausek V., Über die verwendbarsten Lehrmittel zum ersten Unterricht im Rechnen, nebst Andeutungen über die Anwendung derselben (Jarisch, Živny, Krämer, Hermann). Olmütz 1864. — Schulz O., Elementarunterricht im Rechnen. 2. Aufl. Berlin 1866. — Pepeunik A., Beiträge

zum elementaren Rechenunterricht oder Operationen mit dem Holzstäbchenapparate. Wien 1867. — Wille G., Zwei neue Veranschaulichungsapparate zum elementaren Rechnen. Delitzsch 1870. — Pfaff, Anleitung zum Gebrauche der russischen Rechenmaschine. Freiburg i. B. 1872. — Lindner G. A., Das Rechnen in Bildern. Wien 1875. — Wiedemann, Des Kindes erstes Rechenbuch. Dresden 1876. — Jänicke E., Geschichte des Rechenunterrichts in C. Kehr, Geschichte der Methodik. I. Gotha 1877. — Braeutigam H., Methodik des Rechenunterrichts. Wien 1878 (2. Aufl. 1896). — Rösener, Anweisung zum Gebrauche der Rösenerschen Rechenmaschine. Leipzig 1879. — Hübner M., Die Apparate für instrumentales Rechnen. Breslau 1898. — Schröder C., Die Rechenapparate der Gegenwart. Magdeburg 1901.

Wien. *Konr. Kraus.*

Rechenunterricht in der Volks- und Bürgerschule und in der Lehrerbildungsanstalt. 1. Die Aufgabe des Rechenunterrichts. In keinem anderen Unterrichtsfache läßt sich das Können oder Nichtkönnen der Schüler selbst von einem Nichtfachmanne so leicht erkennen und nachweisen als im Rechnen. Daraus erklärt sich einerseits die Teilnahme, welche die Bevölkerung dem Gegenstand zuwendet;es werden aber auch die Klagen über ungenügende Leistungen der Schüler im Rechnen begreiflich. Jeder hat dabei natürlich seine besonderen Ansichten über Aufgabe und Zweck des Rechenunterrichts. Beide müssen nun mit dem Zwecke der Volksschule als Erziehungsschule in naher Beziehung stehen und dadurch erhält der Rechenunterricht eine doppelte Aufgabe: 1. Er soll ein Mittel geistiger Bildung sein (formaler Zweck). Rechnen heißt denken, schließen, überlegen; daher wendet sich ein gut erteilter Rechenunterricht vorzugsweise an den Verstand des Kindes. Doch bildet er auch das Gedächtnis durch Einprägen von Rechenstoffen (Kopfrechnen) und soll die Sprachfertigkeit der Schüler fördern. Der Rechenunterricht hat auch eine sittliche Bedeutung. Er verlangt ungeteilte Aufmerksamkeit und duldet keine Zerstreuung. Er fördert das Wahrheitsgefühl, die Freude am Suchen und Finden der Wahrheit und bietet durch den Stoff der angewandten Aufgaben auch Veranlassung, auf das moralische und das Mitgefühl einzuwirken. 2. Er soll eine Vorbereitung für das bürgerliche Leben sein (materialer Zweck). Es gibt fast kein Hauswesen, in welchem nicht etwas zu berechnen oder auszurechnen wäre, und einen noch größeren Einfluß übt das Rechnen im geschäftlichen Verkehr aus.

Beide Zwecke sind im Unterricht gleichzeitig im Auge zu behalten. Es ist nicht nötig, Rechenübungen vorzunehmen, bloß um den Verstand zu bilden. Die Beispiele lassen sich stets so wählen, daß sie die Schüler auf ihre künftigen Lebensverhältnisse vorbereiten, ohne daß der Gelegenheit zum Denken Abbruch geschieht. Die Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das preußische Volksschulwesen, vom 15. Oktober 1872, drücken den Zweck des Rechenunterrichts mit folgenden Worten aus: „Das Rechnen ist auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben; doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen.“ E. Hentschel (1842), ein Hauptvertreter der Durchdringung beider Zwecke, schreibt: „Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das andere.“

2. Die Gliederung des Lehrstoffes. Als das Ziel des Rechenunterrichts gilt: Sicherheit und Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Lösung praktischer Rechenaufgaben. Wollen wir dieses uns vorgesteckte Ziel erreichen, so muß in jedem Schuljahre ein bestimmter Schritt nach dem Ziele hin zurückgelegt werden. Mannigfaltig sind die Stufengänge, die im Laufe der Zeit für unseren Unterricht entworfen worden sind, aber nur jene Gliederung des Lehrstoffes kann naturgemäß sein, welche die geistige Entwicklung des Kindes berücksichtigt. Diese verlangt zunächst, daß man von kleinen Zahlen zu den größeren fortschreite; daher stimmen alle neueren Methodiker darin überein, daß das Rechnen auf den unteren Stufen sich nur auf engbegrenzte Zahlenräume erstrecken dürfe.

Adam Riese (s. Art.) und die folgenden Rechenlehrer etwa bis zum Ende des

18. Jahrhunderts hielten eine Zerlegung der unendlichen Zahlenreihe nicht für nötig. Nach dem Numerieren wurden die vier Grundrechnungsarten nur einmal behandelt, und zwar bald in der unendlichen Zahlenreihe. Im Philanthropin zu Dessau drang zuerst (1786) durch F. G. v. Busse die Ansicht durch, das ganze Zahlengebiet sei abteilungsweise zu behandeln. Bahnbrechend war auch hier J. H. Pestalozzi (s. Art.), indem er den Zahlenkreis 1 bis 100 mit großer Ausführlichkeit behandelte (1803). Einer der ersten, welche, „von Pestalozzis Feuer entflammt", seine Methode weiter entwickelten, war E. Tillich (1806), der die eingehende und allseitige Behandlung des Zahlenraumes 1 bis 10 als die Grundlage alles Rechnens betrachtete. Andere, wie J. Schmid (1810), K. Mattulik (1812), C. G. Rebs (1813), W. v. Türk (1816) und P. F. Th. Kawerau (1818) dehnten die ersten Übungen auf den Zahlenraum 1 bis 20 aus. Einen Haltpunkt bei 20 machen, forderten auch B. G. Denzel (1828) und F. A. W. Diesterweg (1829) (s. Art.).

Ain New geordnet Rechenbiechlin mit den zyffern den angenden schülern zů nutz Inhaltēt die Siben species Algorithmi mit sampt der Regel de Try/vnd sechs regeln d' prtich/vñ der regel Fusti mit vil andern gůten fragen den kündern zum anfang nützbarlich durch Joann Böschensteyn von Esslingen priester neülych auß gangen vnd geordnet.



Rechenmeister und Schüler, Titelholzschnitt zu „Johann Böschenstein, Rechenbüchlein, Augsburg, Onglius 1514".

Die Arbeiten der genannten Männer haben vorzugsweise dazu beigetragen, dem Rechenunterricht seinen gegenwärtigen Stufengang zu geben. Der Schüler wird nur allmählich in das unermeßliche Zahlengebiet eingeführt. Zuerst wird ihm der Zahlenraum von 1 bis 10 vorgestellt und innerhalb dieses Gebietes wird er in allen Arten der Zahlenbildung geübt, soweit diese dem Grade seiner geistigen Fähigkeiten entsprechen. Der nächste Zahlenraum ist 1 bis 20 (bei ungünstigen Schulverhältnissen 1 bis 12 oder 1 bis 15), worauf der von 1 bis 100 folgt. Die nächsten Zahlenräume gehen bis zu 1000, dann bis zur Million und „höher hinauf". So ordnet sich der Unterricht, nach C. Kehr von der Eins ausgehend und allmählich in immer weiteren konzentrischen Ringen fortschreitend, zu einem organisch zusammengefügten Ganzen mit drei Hauptstufen, die der Dreiteilung der Volksschule und der Entwicklung des kindlichen Geistes kongruent sind: 1. Die Unter- oder Anschauungsstufe enthält das grundlegende Rechnen im ersten Hunderter. 2. Die Mittel- oder Vorstellungsstufe umfaßt das weiterführende Rechnen bis tausend und im unbegrenzten Zahlenraume. 3. Die Ober- oder Urteilsstufe gibt das abschließende Rechnen oder die eingehende Behandlung aller Formen des Volksrechnens.

3. Lehrform. Es ist selbstverständlich, daß die Ansichten darüber, auf welchem Wege man am sichersten das vorgesteckte Ziel erreicht, sehr verschieden sind und daß sich im Laufe der Zeit verschiedene Methoden Bahn gebrochen haben. Bis Ende des 17. Jahrhunderts war die Unterrichts-

weise rein dogmatisch. „Machs nach der Regel wie hie und kumpt recht.“ War bei dieser mechanischen Methode das Rechnenkönnen die Hauptsache, so suchte man im 18. Jahrhunderte auch das Verfahren zu erklären und zu begründen, der formale Zweck des Rechenunterrichts wurde erkannt. Das Schulrechnen sollte ein Rechnen mit Einsicht in das Verfahren, ein Rechnen nach beweisführender Lehrart sein. Der Schüler wurde angeleitet, die Lehrsätze und Regeln aus schon bekannten Sätzen zu finden. Es sei z. B. das Multiplizieren mit einem Bruche abzuleiten. Übungen, wie $6 \times 4 = 24$, $6 \times 3 = 18$, $6 \times 2 = 12$, $6 \times 1 = 6$, machen den Schüler aufmerksam, daß bei gleichem Multiplikand das Produkt in gleichem Maße abnimmt wie der Multiplikator. In 6×2 ist der Multipiikator halb so groß als in 6×4, daher ist auch das erstere Produkt halb so groß als das letztere. In $6 \times \frac{1}{2}$ ist der Multiplikator halb so groß als in 6×1, daher muß auch $6 \times \frac{1}{2} = \frac{6 \times 1}{2} = \frac{6}{2}$ sein u. s. w. Das Gesetz der „Permanenz der formalen Operationen“ wurde hier angewendet und der Schüler von der Richtigkeit des Verfahrens überzeugt. Zum Aufbau eines wissenschaftlichen Systems wird diese Methode geeignet sein, eine Elementarmethode ist sie nicht.

J. H. Pestalozzi stellte zuerst den Rechenunterricht in den Dienst der Idee des erziehenden Unterrichts. Für ihn galt das Rechnen als „Universalmittel“, als „Mittelpunkt des gesamten Unterrichts“. Sein eigentümliches Lehrverfahren stellte sich zwar als eine methodische Verirrung heraus und hat heute nur mehr historisches Interesse, aber an dem formalen Bildungsziel hielt man fest. Die wissenschaftliche Grundlage gab 1806 J. F. Herbart (s. Art.). Das Ziel der Erziehung verweist nicht auf das Wissen, sondern auf das Wollen. Jeder Lehrer erfährt es an sich selbst, wie förderlich eine heitere Stimmung, also ein angenehmes Gefühl, einer geistigen Arbeit ist und wie lähmend das Gegenteil wirkt. Macht eine geistige Arbeit Vergnügen, dann wird auch ein Drang bemerklich, eine Äußerung des Willens, sie zu vollbringen, und es stellt sich das Interesse an dem Gegenstand ein. Der Lehrer muß so unterrichten, daß das Interesse (Teilnahme, Neigung) am Rechnen erweckt wird.

Wollen wir auf den Willen des Schülers einwirken, ihn veranlassen, bei jeder Aufgabe die Art des Verfahrens selbst zu entdecken und die etwa anzuwendende Regel selbst abzuleiten, so müssen wir an den Erfahrungskreis des Schülers anknüpfen. Ist also wie oben das Multiplizieren mit einem Bruche vorzunehmen, so führen wir zuerst die Schüler zu der Notwendigkeit, mit einem Bruche zu vervielfachen. Dies kann durch folgende Überlegung geschehen. Der Kaufmann gibt den Preis des Tuches oder der Leinwand für 1 *m*, den Preis des Mehles für 1 *kg* u. s. w. an. Die Mutter kauft aber öfters nur $\frac{1}{2}$ *m* oder $\frac{3}{4}$ *m* Tuch. Wir wollen heute versuchen, auch dafür den Preis zu berechnen, wenn uns der Preis des ganzen Meters gegeben ist. 1 *m* Tuch kostet 12 K; wieviel kosten 2 *m* (2 mal 12 K), 7 *m* (7 mal 12 K), . . $\frac{1}{2}$ *m*? $\frac{1}{2}$ mal 12 K. $\frac{1}{2}$ *m* Tuch kostet also die Hälfte von 12 K. Wie haben wir in allen diesen Fällen den Preis gefunden? Wir sehen daraus: $\frac{1}{2}$ mal 12 K heißt soviel wie $\frac{1}{2}$ von 12 K oder den 2. Teil von 12 K. Schriftlich: $12 \text{ K} \times \frac{1}{2} = \frac{12}{2} \text{ K} = 6 \text{ K}$ u. s. w.

Wir wollen also die Schüler befähigen, für jede ihnen vorkommende Aufgabe die Lösung selbständig aufzufinden; wir entwickeln die Wahrheiten aus dem Schüler. Da die Rechenübungen wie die Glieder einer Kette zusammenhängen, so ist diese entwickelnde oder heuristische Lehrform ganz besonders beim Rechenunterricht anwendbar. Sie ist aber nur dort brauchbar, wo sich im Schüler Anhaltspunkte finden; fehlen diese, so gehen wir zur mitteilenden Lehrform über, z. B. bei der Behandlung des Münz-, Maß- und Gewichtssystems, bei der Vorführung der technischen Ausdrücke u. a.

Eine Gefahr hat der Lehrer bei der Anwendung der entwickelnden Lehrform zu vermeiden. „Wollte er durch eine lange fast unübersehbare Reihe von Fragen, wären sie auch die kunstgerechtesten, den Schüler zum Ziele führen, so würde dieser am Ende das Ganze nicht mehr zu überblicken vermögen, er würde sozusagen den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen und von der Richtigkeit des eingehaltenen Ganges nicht jene innige Überzeugung erlangen, auf welcher erst der wahre, nachhaltige

Erfolg des Unterrichts beruht" (J. Strehl-K. Schubert 1864).

4. Anschauung. Bei der entwickelnden Lehrform führen wir die Kinder von dem Bekannten zu dem nächstliegenden Unbekannten weiter, wir müssen also an die Erfahrung der Kinder, an das ihnen sinnlich Vorgeführte oder an eine bereits vorgenommene Übung anknüpfen. Die Entwicklung der Zahlengrößen und Zahlenverhältnisse hat auf allen Stufen von der Anschauung auszugehen. Pestalozzi sagt: „Der Schüler soll zur richtigen Anschauung und von der richtigen Anschauung zum richtigen Denken und vom richtigen Denken endlich zum richtigen Rechnen geführt werden."

Das Objekt des Rechnens ist die Zahl, Nun besteht aber ein wesentlicher Unterschied zwischen Zahlanschauungen und Anschauungen von Sinnendingen, da die Zahl nicht als selbständiges Ding auftritt, sondern stets auf vorhandene Dinge bezogen werden muß, wenn ihre Auffassung gelingen soll. Die Zahl wird erst durch eine geistige Tätigkeit, durch das Zählen, gewonnen. Wenn das Kind mit sechs Jahren in die Schule eintritt, hat es durch Erfahrung und Umgang schon den allgemeinen Begriff der Zahl gebildet, d. h. es achtet auf die Menge, es unterscheidet Ein- und Mehrzahl. Viele Kinder, nach vorgenommenen Prüfungen bis 60, auch 80%, vermögen auch die Reihe der natürlichen Zahlen bis 10 oder über 10 hinaus richtig anzugeben. Daraus folgt aber noch nicht, daß sie mit den bestimmten Zahlwörtern auch den richtigen Inhalt verbinden. Es ist daher Aufgabe des Unterrichts, den Schülern die richtigen Zahlbegriffe zu vermitteln. Dies könnte durch äußere oder unmittelbare und innere oder mittelbare Anschauung geschehen. W. Rein (1882) benützte die letztere, wenn er Vater, Mutter und Mädchen des Sterntaler-Märchens als drei Leute zusammenfassen läßt. Der Weg ist kein unmöglicher, aber leichter ist es, die Zahl durch äußere, unmittelbare Anschauungen von den Sinnen vorgeführten Dingen zu gewinnen. Doch können wir den Schülern nicht klare und deutliche Zahlvorstellungen geben. Es liegt in der Beschaffenheit unseres Geistes, in „der Enge des Bewußtseins", wie sich J. F. Herbart ausdrückt, daß er nur einer beschränkten Zahl von Dingen (2, 3, auch noch 4) gleichzeitig bewußt werden kann. Die Zahlbegriffe sollen dem Kinde als Reihe vorschweben, um dann das ganze Rechnen als ein geistiges Auf- oder Absteigen in der natürlichen Zahlenreihe vornehmen zu können.

Das Zählen ist die Grundlage alles Rechnens. Nur solche Anschauungsmittel verwenden wir daher, welche das Zählen erleichtern. Wir können dazu zufällige Gegenstände, die Finger (wohl das natürlichste Anschauungsmittel), Roßkastanien, Steinchen, Münzen, Punkte, Striche und Kreise an der Schultafel u. a. oder die Gegenstände im Schulzimmer, an denen sich etwas zählen läßt, wie Fenster, Tür u. a. verwenden. Für die Veranschaulichung der Zahlen über 10 braucht man unbedingt künstliche Anschauungsmittel, Rechenapparate (uneigentlich Rechenmaschinen), deren Zahl im Laufe der Jahre eine bedenklich große geworden ist (s. Art.).

Beim Rechnen mit Zahlen über 100 bis 1000 ist eine äußere Anschauung noch möglich, wenn auch schwierig. Bedenken wir aber, daß es der Zweck der Veranschaulichung ist, sich selbst überflüssig zu machen, so werden wir diesen Zahlenraum benützen, um von der äußeren Anschauung zur inneren überzugehen. Wenn nun schon die körperliche Veranschaulichung der Zahlen größen ihr Ende erreicht hat, so können wir doch andere Anschauungsmittel beim Rechenunterricht nicht entbehren. Diesem sind auch eine Reihe von Sachgebieten zugewiesen, die gewisser grundlegender Anschauungen bedürfen. Zu diesen rechnerischen Sachgebieten gehören: das Geld, die gesetzlichen Maße und Gewichte und die Zeit.

Für das Geld dienen als Anschauungsmittel die eingeführten Münzen und für Schulen an der Landesgrenze auch die gangbarsten ausländischen Münzen. Das Papiergeld, die Brief- und Stempelmarken sind ebenfalls vorzuzeigen und zu besprechen.

Für die Behandlung der Maße und Gewichte genügt das Vorzeigen nicht. Der Schüler würde denselben Nutzen haben, wie wenn der Lehrer in der Naturgeschichte einige Steine oder Pflanzen nur zeigen wollte. Mit dam Meterstabe, dem Dezimeterstäbchen u. s. w. muß gemessen, die Gewichtsstücke müssen zum Wägen verwendet werden.

5. Normalverfahren. Die Rechenregeln sollen dem Schüler nicht gegeben, sondern auf dem Wege der Anschauung und Übung entwickelt und von den Schülern gefunden werden. Dies kann nur erreicht werden, wenn bei den einzelnen Aufgaben eine strenge Lösungsform, ein Normalverfahren, eingeschlagen wird. So verlangen wir z. B. von den Schülern, daß sie beim Zuzählen zweistelliger Zahlen im Zahlenraume 1 bis 100 stets zuerst die Zehner und dann die Einer zuzählen, halten aber auch dieses Normalverfahren in den folgenden Schuljahren beim Zuzählen mehrstelliger, mehrnamiger und gebrochener Zahlen fest.

Wird man uns nicht den Vorwurf machen können, daß wir mechanisieren und die selbständige Tätigkeit der Schüler beschränken? Wäre es bei „18 + 32" nicht natürlicher, zuerst die Einer und dann die Zehner zuzuzählen? Und wie stellen wir uns zu der Lösung der Aufgabe „36 + 19", wenn der Schüler zunächst 20 hinzuzählt und dann 1 wegzählt? Bringt uns ein fähiger Schüler diese Lösung, so nehmen wir sie dankbar an, verlangen aber, daß er die Lösung auch auf dem normalen Wege finde. Von den Durchschnittsschülern verlangen wir nur das Normalverfahren. Wir zwingen dadurch freilich die Schüler, einen bestimmten Weg einzuschlagen, erhalten aber den wesentlichen Vorteil, daß sie auf diesem Wege sicher werden und daß uns die Überwachung der schwachen oder auch faulen Kinder möglich wird.

Kürzere Wege, also Vorteile und Abkürzungen, werden erst dann gesucht, wenn die Schüler auf dem normalen Wege sicher sind. Gewiß hat es bildende Momente, eine Aufgabe auf möglichst vielseitige Weise zu lösen, aber in der Volksschule wird man immer die einfachste und zunächst liegende Lösungsform berücksichtigen.

6. Mündliches und schriftliches Rechnen. Die Durcharbeitung des Stoffes kann auf zwei Wegen geschehen; entweder finden wir beim Rechnen neue Zahlen, ohne daß wir Zahlen aufschreiben, mündliches oder Kopfrechnen, oder wir benützen die Ziffern, schriftliches oder Zifferrechnen. Beide sollen Denkrechnen sein, und es besteht kein wesentlicher Unterschied zwischen ihnen. Nur erscheint das mündliche Rechnen als die naturgemäßere Form, weil es sich des nächstliegenden Darstellungsmittels, der Sprache, bedient. Deshalb ist auch das mündliche Rechnen als Vorstufe des schriftlichen zu betrachten. Auf der Unterstufe wird regelmäßig nur im Kopfe gerechnet. Um aber die Kinder auch schriftlich zu beschäftigen, werden einige Aufgaben von ihnen geschrieben, im Kopfe gelöst und das Ergebnis der Aufgabe beigefügt. Auf der Mittelstufe geschieht dasselbe, aber es wird zugleich das eigentliche Zifferrechnen eingeführt, wobei das Verständnis des neuen Stoffes durch mündliches Rechnen mit kleineren oder bequemeren Zahlen vorbereitet wird. Die gleiche innige Verbindung hat auf der Oberstufe stattzufinden. Mündliches und schriftliches Rechnen sind also in stetem Zusammenhange zu behandeln, doch so, daß das mündliche Rechnen die Grundlage für das schriftliche bildet.

Dem mündlichen Rechnen kommt nicht nur ein höherer Bildungswert zu, es ist auch wichtig für die Vorbereitung auf das praktische Leben, daher ist es auf allen Stufen die Hauptsache. Dagegen bietet das schriftliche Rechnen größere Sicherheit und wir finden deshalb im bürgerlichen Leben eine gegenseitige Durchdringung beider, die wir auch im Unterricht zu beachten haben.

7. Die Rechenstunde. Soll der Schüler vollständig ausgerüstet im Rechnen dem Leben übergeben werden, so muß in jeder Rechenstunde ein kleiner Teil der dazu notwendigen Arbeit geleistet werden. Die erste Vorbereitung des Lehrers auf die Rechenstunde ist mithin die Zerlegung des Rechenstoffes in kleinere methodische Einheiten. Ist so das Lehrziel für die einzelne Stunde bestimmt, so muß der Lehrer untersuchen, wie er auf den Willen der Schüler einwirken, wie er ihr Interesse für den einzelnen Stoff gewinnen könnte. Eine formale Ankündigung würde dies nicht erreichen. Besteht aber die Angabe des Zieles in einer dem praktischen Leben entnommenen Aufgabe, so versetzen wir den Schüler in einen bestimmten Gedankenkreis und geben ihm den gewünschten Antrieb zur Mitarbeit.

Der Unterrichtsgang gliedert sich nach den Formalstufen (s. Art.), mit denen die Jünger Herbarts sich zum Volksschulunterricht gewendet haben. Die Vorbereitung wird in der Darlegung der sachlichen Verhältnisse bestehen und dadurch zugleich eine Anknüpfung an schon Bekanntes oder eine Wiederholung sein Bei der Darbietung des Neuen wird zunächst die grundlegende Aufgabe gelöst, an dieser und an den folgenden Aufgaben die Lösungsweise festgestellt, also das Normalverfahren entwickelt. Auf der Stufe der Verknüpfung oder Vertiefung wird an einer Reihe von ähnlichen Aufgaben, die demselben Sachgebiete entnommen sind, das Normalverfahren eingeübt. Daran schließt sich die Stufe der Zusammenfassung, in welcher das Gleichartige des Verfahrens oder die Regel entweder durch Worte oder durch Musterbeispiele festgestellt wird. Selbstverständlich ist die Anwendung des Gelernten. Soll der Schüler selbständig in der Beurteilung der Aufgaben werden, so dürfen diese nicht in buntem Wechsel die mannigfachsten Gebiete streifen, sondern einzelne Sachgebiete, aber diese umfassend, behandeln. Dadurch stellt sich der Rechenunterricht in den Dienst der anderen Unterrichtsfächer, wie Heimat- und Erdkunde, Naturgeschichte, Naturlehre und Raumlehre.

Schwieriger wird die Arbeit des Lehrers, wenn er gleichzeitig mehrere Abteilungen zu beschäftigen hat. Der Lehrer an drei- bis sechsklassigen Volksschulen unterrichtet höchstens in zwei Abteilungen. Er teilt dabei seine Arbeit, oft zwar in ungleiche Teile, wenn eine Abteilung die unmittelbare Arbeit besonders benötigt. Häufig wird es jedoch der Stoff gestatten, daß beide Abteilungen mit demselben Stoff mündlich beschäftigt werden können, sonst wechselt man ab, eine halbe Stunde mündliches und eine halbe Stunde schriftliches Rechnen für jede Abteilung ist Regel. An ein- und zweiklassigen Schulen hat der Lehrer drei Abteilungen zu beschäftigen. Dies erfordert sorgfältige Vorbereitung und großes methodisches Geschick des Lehrers. Keine Abteilung darf ohne Aufgabe sein. Zwei Abteilungen beschäftigen sich schriftlich, indem sie z. B. eine Reihe von Aufgaben aus dem Rechenbuche ausführen. Der dritten Abteilung widmet sich der Lehrer unmittelbar und gibt ihr am Ende der Drittelstunde eine ausreichende Beschäftigung für die folgenden zwei Drittel der Stunde. Dann wird die zweite Abteilung mündlich unterrichtet u. s. w.

8. Darstellungsformen. Vor einem Fehler hat sich der junge Lehrer zu hüten. Dem früheren Rechenunterricht konnte man den Vorwurf machen, er habe nur geübt und nichts oder zu wenig entwickelt. Doch ist auch ein Übermaß in der anderen Richtung schädlich. Die Hauptursache der Mißerfolge im jetzigen Rechenunterricht liegt gewöhnlich darin: Es wird zuviel entwickelt und zu wenig geübt. Also zuerst Einsicht, dann aber Übung, viel Übung! Ob der Schüler eine Sache verstanden hat, ob im Unterricht weiter gegangen werden kann, gibt sich durch die Sprache kund. Die Natur unseres Gegenstands erfordert vor allem Schärfe und Kürze des Ausdruckes; deshalb muß der Lehrer, um Erfolge zu erzielen, darauf halten, daß die Schüler sich eines richtigen und bestimmten Ausdruckes bedienen. Bei den schriftlichen Darstellungsformen (Ziffern, Operationszeichen, Abkürzungen der Benennungen) lege man Gewicht auf korrekte, übersichtliche und saubere Darstellung. Jede Rechenstunde sei zugleich Sprach- und Schreibstunde.

9. Wiederholungen. Die einzelnen Gebiete des Rechenunterrichts stehen in so engem Zusammenhange, daß zum Verständnis des Neuen stets das Frühere wieder herangezogen wird. So machen wir die Probe des Subtrahierens durch das Addieren, wir bilden das Einmaleins durch Zuzählen und können ohne dessen Kenntnis weder multiplizieren noch dividieren. Man möchte daher glauben, daß besondere Wiederholungen nicht nötig sind. Doch lehrt die Erfahrung, daß, wenn eine Rechnungsart einige Wochen nicht geübt wurde, ein großer Teil der Fertigkeit wieder „verlernt" wurde. Auch für den Rechenunterricht gilt mithin der Grundsatz: Wiederholung ist die Seele des Unterrichts.

Soll die Wiederholung ihren Zweck sicher erreichen, so muß sie eine planmäßige sein, und zwar in bezug auf die Zeit und auf den Stoff. In jeder Rechenstunde muß irgend ein Gebiet wiederholt werden. Der Lehrer muß sich also eine richtige

Verteilung der zu wiederholenden Stoffe anlegen. Zu dem „eisernen Stoff“, welchen der Schüler unter allen Umständen beherrschen muß, der also vollständig dem Gedächtnis eingeprägt werden muß, gehören: für die Unterstufe die vier „Einsen“, das sind die Reihen nach den vier Grundrechnungsarten bis 100; für die Mittelstufe die vier Grundrechnungsarten bis 1000 und die Kenntnis der Münzen, Maße und Gewichte; für die Oberstufe das Rechnen mit den Brüchen und mit Prozentbestimmungen.

10. Behandlung besonderer Stoffgruppen. *a*) Unterstufe. Ihre Aufgabe ist die Behandlung des Zahlenraumes von 1 bis 100 nach den Stufen 1 bis 10 (1 bis 20) und 1 bis 100. Während nun bei der Behandlung des Zahlenraumes über 100 hinaus in den wesentlichsten Punkten Übereinstimmung herrscht, fehlt sie bei der Behandlung der drei ersten Zahlenkreise. Zur Einführung in das Wesen aller vier Grundrechnungsarten wird von allen Methodikern das Zahlengebiet von 1 bis 10 benützt. Im Zahlenraume von 1 bis 20 wird die merkwürdige Art, unsere Zahlen zu benennen, zuerst sichtbar und in ihm liegen alle Resultate des Einsundeins und Einsvoneins, d. h. alle Summen zweier einstelliger Zahlen und alle Unterschiede zweier einstelliger Zahlen oder einer einstelligen Zahl und einer Zahl des zweiten Zehners. Erlangen die Schüler in beiden Operationen eine gewisse Gewandtheit, so ist dadurch die Grundlage für das sichere Rechnen in den höheren Zahlenräumen gewonnen.

Die heutige Methodik des Rechnens kennt zwei Hauptwege der Behandlung des Zahlenraumes von 1 bis 20 (oder 1 bis 10). Der erste Weg geht vom Zählprinzip aus: „Die Grundlage alles Rechnens ist das Zählen“. Ihn hielten der Altmeister des Rechenunterrichts in Österreich J. Strehl und der Vater des Volksrechnens in Norddeutschland E. Hentschel (1842) ein. Beide führen zunächst die Zahlen von 1 bis 10 ein, befestigen diese und üben dann den Einerschritt, den Zweierschritt u. s. f., also das Zu- und Wegzählen der Grundzahlen. Dadurch wurde auch die Zerlegung der Zahlen vorbereitet, dem noch die Zerlegung in gleiche Teile, das Vervielfachen und Dividieren folgt. Hentschel setzt dann das Verfahren bis 20 fort.

Einen zweiten Weg schlug A. W. Grube (1842) ein, indem er das Prinzip der allseitigen Zahlbehandlung aufstellte. Jede Zahl bildet eine methodische Einheit, die der Schüler nach allen Operationen kennen lernen soll, um eine vollständige Vorstellung von der Zahl zu gewinnen. Grube entlehnte sein Prinzip dem naturgeschichtlichen Unterricht. Wie dieser von Naturkörper zu Naturkörper, so muß der Rechenunterricht von Zahl zu Zahl fortschreiten. Darin liegt die Schwäche des Prinzips, denn dem Rechner kommt es nicht auf die Vorstellung und den Begriff von den Zahlen an, ihn beschäftigt das Aufsuchen einer unbekannten Zahl. Die Idee Grubes wurde von vielen Schulmännern angenommen. A. Böhme (1843) in Norddeutschland und Fr. v. Močnik (1846) in Österreich hielten mit geringen Änderungen den Weg Grubes ein. Gemeinsam ist auch beiden die Benützung der Zahlbilder.

Beide Wege sind methodisch gut durchdacht, doch wird jetzt fast allgemein anerkannt, daß Grubes Verfahren nicht zur nötigen Kenntnis und Fertigkeit im Rechnen führt. Die meisten Methodiker sind daher entweder wieder zum reinen Zählprinzip oder zu einem vermittelnden Verfahren zwischen beiden Prinzipien übergegangen. Zu den ersteren gehören G. Kentenich (1869), H. Braeutigam (1878), W. Steuer (1882), R. Schroeter (1887) u. a. Die anerkannte Wichtigkeit der Reihen führte zu einem vermittelnden Verfahren, wobei die Zahl nicht mehr als Individuum, sondern als Endpunkt der Zahlenreihe von 1 angefangen erscheint. Dies tun B. Hartmann (1888), H. Räther (1891), E. Fitzga (1898), K. Kraus-M. Habernal (1901) u. a.

Als Hauptaufgabe des Rechnens im Zahlenraume von 1 bis 100 ist die Aneignung des Einmaleins und dessen Umkehrungen zu betrachten. Daraus folgt schon, daß Grubes Weg nicht eingehalten werden kann, da nur das längere Verweilen bei einer Rechnungsart zur Befestigung führt. Die Vertreter des reinen Zählprinzips gruppieren daher nach dem Aufbau des Zahlenraumes den Stoff nach den Rechnungsarten. Einzelnen, wie Kentenich,

Steuer, Hartmann u. a., erschien es als ein zu großer Sprung, wenn die Kinder nach wenigen Unterrichtsstunden mit 80 neuen Zahlgrößen arbeiten sollten. Sie suchten dem Übelstand dadurch abzuhelfen, daß sie den Zahlenraum stückweise, z. B. Kentenich von 20 bis 30, dann bis 40, 60 und bis 100 entstehen und in dem jeweiligen Umfange die Grundrechnungsarten üben ließen.

Noch übersichtlicher und dankbarer wird dies Verfahren, wenn man das zuerst von Fr. Kaselitz (1868) empfohlene Prinzip der operativen Zahl befolgt. Der Weg besteht darin, daß man im Zahlenraume bis 20 mit der Zahl 2, im Zahlenraume bis 30 mit der Zahl 3 u. s. f. operiert. Wurde so der ganze Zahlenraum nach diesen 10 Zahlkreisen behandelt, so müssen Ergänzungsaufgaben angeschlossen werden, die das Rechnen mit zweistelligen Zahlen üben. Vertreter dieses Prinzips sind Fr. v. Močnik (1870), J. Hofer (1884), J. Gartner (1884), R. Schroeter (1887) u. a.

b) Mittelstufe. Fast allgemein wird der Zahlenraum bis 1000 zur Ausgestaltung des mündlichen Rechnens und zur Einführung des Zifferrechnens benützt. Beachtenswert ist bei der Behandlung der Grundrechnungsarten, daß die „österreichische Methode" des Subtrahierens mittels Zuzählens in Mittel- und Norddeutschland noch bekämpft wird, aber zusehends mehr Boden gewinnt.

Durch die Einführung der dezimal geteilten Münzen, Maße und Gewichte erfuhr die schulgemäße Behandlung der mehrnamigen und der Dezimalzahlen wesentliche Änderungen. Zunächst mußte die Frage nach der Einordnung der Dezimalzahlen im Unterricht klar werden. Früher faßte man die Dezimalbrüche nur als eine besondere Art der gemeinen Brüche auf und behandelte sie demgemäß auf der Obersfufe nach oder neben dem Rechnen mit gemeinen Brüchen. Diese Ansicht findet man vertreten von Böhme, Kentenich, Hentschel-Költzsch, Steuer, Schroeter u. a. Die Wichtigkeit des Dezimalrechnens führte aber dazu, sie auf der Mittelstufe vor dem Rechnen mit gemeinen Brüchen zu behandeln. Man stellte sie nun als eine Erweiterung des Zahlensystems dar und wollte mit ihnen nach den gleichen Gesetzen, wie mit ganzen Zahlen, rechnen. Als Vertreter sind zu nennen: Fr. v. Močnik, J. Hofer, Rein (Pickel, Scheller) u. a. Da aber die Dezimalbrüche doch Brüche blieben, konnte man die Klippe der Multiplikation mit Dezimalzahlen oder der Division durch dieselben nur durch Verwendung mechanischer Regeln und Kunstgriffe überwinden. Man vermeidet diese Gefahr, wenn man die Dezimalzahlen als gebrochene Zahlen im engsten Anschlusse an unsere dezimalen Münzen, Maße und Gewichte nach F. W. Lindners Vorschlag (1821) einführt und stets in Verbindung mit ihnen behandelt. Dafür treten ein: F. Pammer (1872), Th. Leidenfrost (1883), J. Gartner (1887), K. Kraus-M. Habernal (1902) u. a.

c) Oberstufe. Auch nach der Einführung der Dezimalzahlen hat das Rechnen mit gemeinen Brüchen noch seine wichtige Bedeutung für die formalen und materialen Bildungszwecke behalten. Freilich in dem Umfange wie früher dürfen sie nicht mehr auftreten. Wir haben jetzt nicht mehr die unbequemen Währungszahlen zu berücksichtigen und dadurch entfallen alle Brüche mit großem Nenner.

Der Schwerpunkt der Oberstufe liegt in der Anwendung des Erlernten auf die bürgerlichen Rechnungen und auf die Aufgaben des Verkehres. An die Beispiele mit bekannten Sachverhältnissen, der Schlußrechnung im gewöhnlichen Sinne (Regeldetri), gliedern sich Aufgaben, die neue Sachverhältnisse bringen. Letztere sind die Prozent- und Verhältnisrechnungen. Die Bestrebungen zur Vereinfachung des Rechenunterrichts richten sich gegenwärtig auf eine gründlichere methodische Durcharbeitung des Stoffes, auf eine richtigere Anordnung desselben und auf eine den Ansprüchen des Lebens entsprechende Stoffauswahl.

d) Bürgerschule (Mittelschule). Stets ist das Streben zu bemerken, eine Universalregel zu finden, nach welcher man den Ansatz fehlerfrei und mit wenig Nachdenken finden könne. Das 16. Jahrhundert bevorzugte die Proportion (Regeldetri), das 17. die welsche Praktik, das 18. den Kettensatz, das 19. den Bruchsatz oder den Schluß auf die Einheit. Letzterer hat sich gegen alle anderen Ansätze siegreich behauptet,

doch sollte die welsche Praktik mehr berücksichtigt werden. Den Kettensatz findet man nur noch selten in einzelnen Lehrplänen und er dürfte bald ganz verschwinden. Die Proportionen verdienen nur mit Rücksicht auf Geometrie, Physik u. a. eine Behandlung bei der Verhältnisrechnung. Sie sollten aber nicht, wie es z. B. in Österreich geschieht, zur Lösung von Aufgaben der Schlußrechnung angewendet werden, sondern nur in solchen Aufgaben, die Angaben in Form von Verhältnissen enthalten.

Auch in der Stoffanordnung ist eine heilsame Änderung eingetreten. Während man früher Tara-, Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnungen u. s. w. unterschied, bezieht man jetzt die Sachverhältnisse auf die der Rechnungsausführung zu Grunde liegenden Gesetze und hat darin die methodischen Einheiten gefunden. Den Abschluß der bürgerlichen Rechnungen bilden die Grundzüge der einfachen Buchführung, die dem Schüler einen Einblick in das gewerbliche oder landwirtschaftliche Aufschreibungs- und Berechnungswesen geben sollen.

Während die mehrklassige Volksschule algebraische Aufgaben mit Rücksicht auf deren formale Bedeutung aufnimmt und durch einfache Schlüsse löst, behandelt die Bürgerschule auch die Lösung durch Gleichungen. Beim Ansatz der Gleichungen muß der Schüler in jedem einzelnen Falle selbständig urteilen, welche Größe die eigentliche Unbekannte sei, er muß die Beziehungen zwischen den einzelnen Größen erfassen, um sie in die Sprache der Mathematik zu übersetzen. Es ist klar, daß diese Beanspruchung der Arbeitskraft des Schülers eine sehr vorsichtige sein muß und namentlich im Anfange recht mäßige Grenzen nicht übersteigen darf. Die beste methodische Hilfe bietet die Lösung durch Schlüsse. Die Anwendung der Gleichungen ist eine zusammenfassende und erweiternde Wiederholung der vier Grundrechnungsarten, doch wird dabei die Beschränkung der Subtraktion auf den Fall, daß der Minuend größer ist als der Subtrahend mehr und mehr lästig und man muß die negativen Zahlen einführen. Dies geschieht am besten gleichzeitig mit entgegengesetzten Größen, wie Bewegungen nach vorwärts und nach rückwärts, nach Nord und nach Süd u. s. w. Der nächste Schritt weiter ist der Übergang zur allgemeinen Zahl, zum Buchstabenrechnen.

e) Lehrerbildungsanstalt. Der Unterricht hat die doppelte Aufgabe zu erfüllen, die Zöglinge in das Verständnis der arithmetischen Operationen einzuführen und sie für den Unterricht in der Volksschule zu befähigen. Der Schwerpunkt liegt in der mathematisch-logischen Durchbildung, die nur durch die Anwendung der genetisch-induktiven Unterrichtsmethode gelingen dürfte. Die Erlernung der allgemeinen arithmetischen Erkenntnisse geht vom einzelnen, von einer Aufgabe, aus und an die Stelle der besonderen Zahlenwerte tritt schließlich die Vorstellung des Lehrsatzes in allgemeiner Form. Die Lehre von den Gleichungen geht neben dem arithmetischen Unterricht her, jede Operation ist die Auflösung einer Bestimmungsgleichung.

In der Methodik ist eine eingehende Unterweisung zur Erteilung des Unterrichts auf allen Stufen zu geben und diese durch zahlreiche Beispiele zu veranschaulichen. Die besten Beispiele hat der Seminarlehrer bei der Erteilung des mathematischen Unterrichtes gegeben; daher wäre es nicht förderlich, wenn die Methodik einer anderen Lehrkraft überwiesen würde, abgesehen davon, daß dem Lehrer auch Gelegenheit zu vielfachen stofflichen Wiederholungen genommen würde. In der Methodik werden die Zöglinge zugleich mit den wichtigsten Lehr- und Lernmitteln, sowie mit wertvollen Hilfsmitteln für die Vorbereitung und Fortbildung des Lehrers bekannt gemacht.

Da ein Einblick in das historische Werden der Erkenntnisse zugleich das beste Verständnis für die gewordene vermittelt, muß auch die Geschichte der Methodik wenigstens in den Hauptzügen mitgeteilt werden. Wie jeder andere Unterricht, ist auch der mathematische in hohem Maße von der historischen Tradition beherrscht, hat sich aber trotzdem einer fortgesetzten Weiterbildung nicht entziehen können. Der Ansicht, daß der Rechenunterricht jetzt das bestbestellte Fach der Volksschule sei, steht wieder die andere gegenüber, daß der Ausbau der rationellen Rechenmethode noch nicht vollendet sei. Werden richtige pädagogische, durch lange Erfahrung bewährte Grundsätze mit Verstand und Kon-

sequenz praktisch durchgeführt, wird jedenfalls eine Vervollkommnung erzielt werden.

Literatur: Busse F. G., Anleitung zum Gebrauche meines gemeinverständlichen Rechenbuches für Schulen. Leipzig 1786 (4. Aufl. 1808). — Haidinger F. A., Anleitung zur Rechenkunst. Wien 1799. — Pestalozzis Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, bearbeitet von Krüsi. Zürich 1803. — Tillich E., Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für jedermann. Leipzig 1806 (3. Aufl. bearbeitet von F. W. Lindner, 1836). — Schmid J., Die Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach Pestalozzischen Grundzügen. Heidelberg 1810. — Mattulik K., Theoretisch-praktische Anweisung zur Kopfrechnung. Wien 1812. — Rebs C. G., Praktische Anleitung zum Rechnen nach Pestalozzis Lehrart. Zeitz 1813 (3. Aufl. 1819). — Stephani H., Ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht in Volksschulen. Nürnberg 1815. — Türk W. v., Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen. Berlin 1816 (4. Aufl. 1824). — Kawerau P. F. Th., Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. Bunzlau 1818 (3. Aufl. 1833). — Denzel B. G., Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart 1822. — Diesterweg F. A. W. und Heuser P., Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. Elberfeld 1830 (6. Aufl. von E. Langenberg, 1864). — Diesterweg, Wegweiser für deutsche Lehrer. Essen 1835 (7. Aufl. 1906). — Nicolini J., Anleitung zum Kopfrechnen (2. Aufl. 1841), Linz 1840. — Unger E. S., Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, 1841 (3. Aufl. von G. Krusche. Leipzig 1881). — Hentschel E., Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Leipzig 1842 (14. Aufl. bearbeitet von Költzsch A., 1891). — Grube W. A., Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule. Berlin 1842 (6. Aufl. 1881). — Stubba A., Anweisung für den Rechenunterricht. Bunzlau 1846 (3. Aufl. 1864). — Močnik F. v., Anleitung zum Kopfrechnen für die erste Klasse; Anleitung zum Rechnen für die 2. und 3. Klasse, Lehrbuch des gesamten Rechnens für die 4. Klasse. Wien 1846. — Strehl J., Methodik der Rechenkunst, 2. Aufl. Wien 1852 (4. Aufl. bearbeitet von K. Schubert, 1868). — Böhme A., Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Berlin 1852 (12. Aufl. umgearbeitet von Schäffer, 1898). — v. Močnik F., Methodik des Kopfrechnens, Methodik des Zifferrechnens. Wien 1854 (Methodik des Zifferrechnens in angemessener Verbindung mit dem Kopfrechnen, 1859). — Wildermuth, Das Rechnen in K. A. Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 6. Band. Gotha 1867. — Kaselitz F., Hilf- und Übungsbüchlein für den ersten Rechenunterricht. Berlin 1868. — Kehr C., Die Praxis der Volksschule. Gotha 1868. — Kentenich G., Anleitung zur Erteilung des Rechenunterrichts und der Raumlehre in der Volksschule. Düsseldorf 1869 (4. Aufl. umgearbeitet von J. Frohn, 1892). — Močnik F. v., Der Rechenunterricht in der Volksschule. Wien 1870 (4. Aufl. 1884). — Pammer F., Das Dezimalrechnen auf Grund der Wesenheit des Dezimalsystems. Linz 1872. — Jänicke E., Geschichte des Rechenunterrichts in C. Kehr, Geschichte der Methodik. Gotha 1877 (2. Aufl. 1888). — Schubert K., Das Dezimalrechnen in den unteren drei Klassen. Wien 1877. — Braeutigam H., Methodik des Rechenunterrichts. Wien 1878 (2. Aufl. 1896). — Steuer W., Methodik des Rechenunterrichts. Breslau 1882 (7. Aufl. 1903). — Hofer J., Methodik des Rechenunterrichts. Wien 1883 (3. Aufl. 1896). — Leidenfrost Th., Die Stellung und Behandlung der Lehre von den Dezimalbrüchen, in Fr. Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza 1883 f. — Böhme A., Streitige Punkte im Rechenunterricht. Berlin 1885. — Knilling R., Zur Reform des Rechenunterrichts in den Volksschulen. München 1884 bis 1886. — Rein W., Pickel A. und Scheller E., Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Dresden. — Schroeter R., Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichts. Wittenberg 1887 (2. Aufl. 1892). — Gartner J., Methodik des Rechenunterrichts. Wien 1887. — Unger F., Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwicklung. Leipzig 1888. — Hartmann B., Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. Leipzig 1888 (2. Aufl. 1893). — Braune A., Der Rechenunterricht in der Volksschule. Halle 1891 (4. Aufl. 1898). — Räther H., Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. Breslau 1891 (2. Aufl. 1899). — Streng K. und Zuckersdorfer J., Praktische Anleitung zur Behandlung des Rechenunterrichts in der Volksschule. Wien 1896. — Fitzga E., Die leitenden Grundsätze der natürlichen Methode für den Elementarunterricht in Rechnen und Geometrie. Wien 1897. — Knilling R., Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. München 1897. — Fitzga E., Die natürliche Methode des Rechenunterrichts. Wien 1898. — Hartmann B., Rechen-

unterricht in W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 6. Band. Langensalza 1898. — Barth G. K., Über die Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulrechnen. Zschopau 1901. — Nagel J., Das Rechnen im Zahlenraume 1 bis 10 und 1 bis 20, Das Rechnen im Zahlenraume 1 bis 100. Wien 1902. — Kraus K. und Habernal M., Anleitung zum Gebrauche der umgearbeiteten Močnikschen Rechenbücher. Wien 1902. — Mevius W., Methodik des Unterrichts im Rechnen und in der Raumlehre. Leipzig 1905. — Schmidt E., Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Dresden 1906. — Atmannspacher O., Das Rechnen im ersten Schuljahre. Leipzig 1906.

Für Lehrerbildungsanstalten: Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich. Wien 1874 und 1886. — Močnik F. v., Lehrbuch der besonderen und allgemeinen Arithmetik. Prag 1878 (8. Aufl. bearbeitet nach A. Behacker von F. Krünes. Wien 1906). — Claußen A. P. L., Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Potsdam 1884. — Schüller W. J., Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig 1891 (2. Aufl. 1897). — Genau A., Rechenbuch für Lehrerseminare. Gotha (4. Aufl. verbessert von A. Genau und P. A. Tüffers, 1893). — Rosenberg K., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Wien 1896 (2. Aufl. 1899). — Muthesius K., Die Lehrpläne für die kgl. preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare. Gotha 1901. — Kraus K., Grundriß der Arithmetik. Wien 1901 (3. Aufl. 1906). — Bardey E., Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik. Neubearbeitung von F. Pietzker und O. Presler. Leipzig 1902. — Müller H., Mathematik, und Müller H. u. Kutnewsky M., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie, Ausgabe *C* für Seminare und Präparandenanstalten, bearbeitet von R. Baltin und W. Maiwald. Leipzig 1902. — Dressler H., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Dresden 1906.

Wien. *Konrad Kraus.*

Rechtsbegriffe als Gegenstand des Unterrichts s. d. Art. Wirtschaftsgeschichte.

Rechtschreibung.

Es ist nichts kleines, sondern etwas großes und in vielen dingen nützes seine sprache richtig zu schreiben.
J. Grimm. D. Wtb. I. VIII.

Der Zweig der deutschen Sprachlehre, der Wort und Schrift in zweckmäßige Übereinstimmung zu bringen sucht, damit die Schrift ein möglichst treues Abbild der gesprochenen Sprache sei und diese wieder aus der Schrift ersehen werden könne, ist die Lautlehre, Orthographie oder Rechtschreibung. Mit der Entwicklung der allen deutschen Volksstämmen gemeinsamen neuhochdeutschen Schriftsprache ging die Orthographie regelnd und fördernd, ausgleichend und berichtigend die Jahrhunderte her Hand in Hand. Als Ausgangspunkt dieses merkwürdigen Prozesses ist mit J. Grimm (D. Wtb. I. XVIII.) das Jahr 1450 anzusetzen. Im wesentlichen unterscheidet man zwei Schreibweisen: die historische und die phonetische; die erstere sagt: Schreib, wie es die geschichtliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen verlangt (K. Weinhold, Über deutsche Rechtschreibung, Wien 1852) — die zweite: Bring deine Schrift und deine Aussprache möglichst in Übereinstimmung (R. v. Raumer, Über deutsche Rechtschreibung 1855), worunter die Sprache der Gebildeten verstanden wird. Die historische Schreibweise hält an dem einmal überkommenen Wort fest, ändert daran nichts, auch wenn Wortklang und Schriftbild längst nicht mehr übereinstimmen, die phonetische Schreibweise sucht beides, Wortklang und Schriftbild möglichst in Übereinstimmung zu bringen. „In der Wirklichkeit läßt sich weder die eine noch die andere Art auf die Dauer ohne alle Einschränkung durchführen" (R. v. Raumer). Aber je besonnener beide Schreibweisen zur Darstellung der Wörter kommen, desto faßlicher, leichter und einheitlicher wird die sogenannte Rechtschreibung unserer Sprache. Von 1450 bis 1901 wurde in dieser Hinsicht eine wahre Riesenaufgabe gelöst (vgl. A. Socins Schriftsprache und Dialekte im Deutschen). Ein flüchtiger Rückblick zeigt das.

Heinrich Steinhöwel gibt dem Buche „von etlichen Frowen" (um 1473) auf Blatt 149 bereits eine Lehre über die Unterscheidungszeichen bei. — Welche Sorgfalt die zusammengesetzten Anund Auslaute im Rechtschreiben erheischen, zeigt der Modus legendi (1477) des Landshuter Schulmeisters Hueber. Die Schwierigkeit, die in jenen Zeiten die Orthographie bereitete, schildert sehr launig Nic. v. Wyle in den Translationen (1478):

„Yetz ist aber ain nuwes gougelspiele entstanden dz man in vil cantzlien vnd schriberyen pfligt zeschriben zway n da des ainen gnug wer. — Zur richtigen Schreibweise muß die Wortbildung oft herbei (knab, knäblin), das zeigt das Basler Enchiridion v. Joh. Kolroß (1530). V. Ickelsamer fordert in seiner Orthographie (in seiner deutschen Grammatica) Bedeutung und Komposition des Wortes und in der rechten „weis auffs kuerzist lesen zu lernen“ (1534) lehrt er, das Lesen ist nichts anders, denn „schlecht die buchstaben nennen.“ — Fab. Frangk beschert eine deutsche Orthographie (16. Jahrh.), ein Cantzley und Titelbüchlein, um Sendebriefe förmlich zu schreiben und jedem seinen gebührlichen Titel zu geben. — Wie wichtig das Unterscheiden und Vergleichen der Wörter nach Klang und Inhalt ist, erkannte sehr gut Fabritius in Erfurt (16. Jahrh.) und Meichßner im Handbüchlein 1538, der schon ähnlichlautende Wörter diktandomäßig vorbringt: „Es steet ein rad in der Raatstuben“. — Wie unsere liebe Muttersprache um die Mitte des 17. Jahrhunderts ausgesehen hat, zeigt sehr deutlich das satirische Lied „Der Teutsche Michel, getruckt im Jahr, da die teutsch Sprach verderbt war“ 1642 (Monogr. z. deutschen Kulturg. IX., Beilage 4). Logau, die fruchtbringende Gesellschaft zu Weimar, die deutschgesinnte Genossenschaft zu Hamburg, Opitz waren bestrebt, die deutsche Sprache von fremden Einflüssen zu befreien. J. G. Schottelius kämpft in seiner Teutschen Hauptsprache (1663) gegen die überflüssigen Buchstaben und sucht der Willkür bei dem Gebrauch der Majuskel zu steuern. — Hieronymus Freyer, Inspektor des Pädagogiums zu Halle, bringt Übersicht und Ordnung in die Rechtschreibangelegenheit (1722). Da heißt es: sieh auf die Pronuntiation, auf die Derivation, auf die Analogie, auf den usus scribendi! — Gottsched ward durch seine deutsche Sprachkunst (1748) und durch sein Ansehen, das er in Literaturkreisen genoß, von großem Einflusse. Beispiellos ist der Erfolg, den Adelung auf diesem Felde davongetragen hat. Sein kleines Wörterbuch, das zum Gebrauche für Beamte, Geschäftsmänner und Schulen in den k. k. Staaten diente (Neueste verbesserte Aufl. Wien 1805), war ein Vademekum für jedermann. Dazu kam noch die Heysesche S-Schreibung (Haß, hassen, haßte), die in den Fünfzigerjahren in die österreichischen Schulbücher nach heftigem Kampfe Eingang gefunden hatte. Ein großer Wendepunkt trat in der Orthographie durch J. Grimms Grammatik und das Deutsche Wörterbuch ein, wohl nicht gleich und weniger durch ihn als durch seine Anhänger und Schüler. Die deutsche Schreibung liegt nach Grimm im argen; er zeigt wortgeschichtlich in der Vorrede zum Wörterbuch die vielen Inkonsequenzen, die ihr anhaften, verwirft zum großen Teil die Majuskel, bedient sich der Antiqua, rechtfertigt seine Neuerungen, findet bei der großen Menge der Schreibenden nicht Anklang und erklärt, daß über die Schreibweise in letzter Linie der allgemeine Sprachgebrauch und der Volkswille zu entscheiden haben. Im Jahre 1848 zogen gegen die fast erstarrte Schreibweise Adelungs Klement (Kiel), Vernaleken (Zürich-Wien) und Phil. Wackernagel zu Felde. Dieser war der radikalste. Als man seine Orthographie in einer Schule in Elberfeld einführen wollte, erhob der Stadtrat Einspruch. — 1852 trat Weinhold für die historische Schreibweise in die Schranken und fand an R. v. Raumer, der die phonetische Schreibweise mit viel Besonnenheit verfocht (1855), einen würdigen Gegner. Das Schulkollegium zu Hannover gab (1855) ein für das ganze Land gültiges Wörterverzeichnis heraus, gegen dessen Richtigkeit die Fachmänner sich erklärten. Das kurhessische Ministerium verordnete (1858) für seine Volksschule ein Regel- und Wörterverzeichnis, das Jahns Jahrbücher (1860) als verfehlt bezeichneten. In Württemberg erschien eine solche Schrift (1861), über die R. v. Raumer (Zeitsch. f. österr. Gymnasien 1862) den Stab gebrochen hat. So ging es fort und fort. Fast jedes Jahr brachte auf diesem Tummelplatz etwas „Neues“. Einige Jahre nach dem deutsch-französischen Kriege (1876) berief der preußische Unterrichtsminister Dr. Falk für die Bundesstaaten des deutschen Reiches eine Konferenz zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung nach Berlin ein. R. v.

Raumer arbeitete eigens ein Regeln- und Wörterverzeichnis aus. Eine Einigung kam aber leider nicht zu stande. Was im Jahre 1876 nicht glückte, das gelang ein Vierteljahrhundert später: am 17., 18. und 19. Juni 1901 tagte in Berlin wieder eine orthographische Konferenz, an der nicht nur Vertreter der deutschen Bundesstaaten, sondern auch solche von Österreich und der Schweiz teilnahmen. Den Vorschlägen dieser Konferenz stimmten die Vertreter aller drei Staaten bei und so haben wir seit jenen Tagen in Amt und Schule endlich eine einheitliche Schreibweise. Wenn sie auch noch manche Mängel zeigt, so ist der Fortschritt, den sie erzielte, aller Beachtung wert. Die Schulorthographie, die die Schüler, sobald sie in das praktische Leben eintraten, aufgeben mußten, ist bereits verdienter Vergessenheit anheimgefallen; die sanktionierten Landschaftsorthographien sind verschwunden; die deutschen Druckereien und Redaktionen gaben auch ihre Hausorthographie auf und bequemten sich der Orthographie vom Jahre 1901 an.

Dieser kurze Rückblick zeigt genau die Hindernisse, die es auf der Bahn der Orthographie zu überwinden gibt. Das erste ist die Sprache mit ihren tausenderlei Wortformen selbst: die Kürze und Länge der Vokale, deren verschiedenartige Bezeichnung, die mannigfachen Wortklänge mit stimmhaften, stimmlosen, harten oder weichen Konsonanten, die unzulänglichen Darstellungsmittel zur genauen Wiedergabe der vielen unterschiedlichen Lauterscheinungen, mundartlicher Einfluß, dann Einflüsse anderer Art, wie z. B. in Wien das tschechische, das magyarische Idiom und das Judendeutsch, die Schwankungen, die eine lebende Sprache immer aufweist, die umständliche Anwendung der Majuskel, die acht Alphabete, die sich die Schulkinder noch immer aneignen müssen, dann der Umstand, daß auch im 20. Jahrhundert Schrift- und Klangbild noch nicht vollkommen übereinstimmen — wir sprechen schpiel, schtein und schreiben Spiel, Stein — das alles erschwert das Rechtschreiben; ebenso die Verschiedenheit der Begabung unter den Schülern, die ungleiche Vorbildung in Rücksicht auf wohlgepflegte Sprache, mit der die Kinder zur Schule kommen — bei vielen ist sie gleich Null — die Menge des Lehrstoffes, der jahraus, jahrein an Umfang zunimmt, wo von einer gründlichen Anschauung und einer liebevollen Versenkung in das einzelne nicht mehr die Rede sein kann. Die Lese-, Sprach- und Diktierbücher sind in den letzten dreißig Jahren zu förmlichen Enzyklopädien geworden, in denen sich viel Unbedeutendes breit macht, wie z. B. bei dem Lieblingskapitel der ähnlichlautenden Wörter, wo man sich nicht scheut, Sätze wie den folgenden zu bieten: „Werter Freund! Der Wärter deiner Tiere kann nicht einmal die einfachsten Wörter richtig schreiben.“ Auf diesem Felde wird viel gesündigt. Die vielen einzelnen Wörter, die Menge von inhaltsleeren und in keinem Zusammenhange stehenden Sätze, die Einseitigkeit, die da herrscht, verdirbt viel. Der eine schreit: „Nicht durchs Auge!“ — der andere ruft: „Nur fleißig abschreiben!“ — der dritte: „Nur durch das Ohr!“ noch ein anderer: „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigene Physiognomie.“ — In methodischer Beziehung hat es auch oft ein Häkchen. In der Geschichte der österreichischen Volksschule von Dr. A. Weiß, I. 186, fällt höheren Orts gar die Bemerkung: „in Trivialschulen werde zu scientivisch gelehrt“. Der größte Hemmschuh für gute Erfolge im Rechtschreiben sind die überfüllten Schulklassen. Wenn mehr als 40 Schüler auf einen Lehrer kommen, dann fehlt die erste Bedingung zu einem naturgemäßen Verfahren — die Zeit.

Heutzutage verlangt man von dem Abiturienten der Volks- und Bürgerschule, daß ihm bei seinen schriftlichen Arbeiten die gegenwärtig als richtig angenommenen Wortbilder rasch, sicher, ja fast automatisch aus der Feder fließen. Das kann nur erreicht werden, wenn dieser Zweig der Sprachlehre mit dem gesamten Unterricht in organische Beziehung gebracht wird. Isolierung darf da nicht eintreten. Wie sich lehrplanmäßig von Jahr zu Jahr die Bildungsstoffe naturgemäß erweitern, seltenere und fremde Wörter auftreten, so muß die Rechtschreibung diese Wortformen in Betracht ziehen. Immer heißt es da: Erziehe das Ohr zur Erfassung der als richtig angenommenen neuhochdeutschen Klangbilder, das Auge zu scharfer Beobachtung der Schreib- und Druckschrift! Übe die Sprechwerkzeuge in der richtigen münd-

lichen Darstellung des zu Sprechenden und die Hand in der raschen und sicheren Ausführung, was dem Auge sichtbar gemacht werden soll! Nimm ganz besonders die Verstandeskräfte zu tieferer Erkenntnis des Wortinhaltes, zur Sonderung des Verwandten, Gleichartigen und Ähnlichen in Zucht und Schulung! Von diesen Faktoren darf keiner vernachlässigt werden. Das Ohr gewöhne man an die Klänge und Töne der Schriftsprache durch Lautanalysen, durch Zusammenfassung der einzelnen Laute zu Wortganzen; zur Schärfung des Gehörorgans leisten Reim und Rhythmus gute Dienste, z. B. Horn (nicht Hoarn), Dorn, Born, vorn . . . gestorben, erworben, verdorben . . . Hand, nicht Hånd, Band, Rand, Sand. Wo es not tut, trete das Chorsprechen als Schallverstärkung dazu. Großes Verständnis für lange und kurze Vokale, für Klangfarbe und Tonhöhe, harte und weiche Konsonanten erzielt man durch Gegenüberstellung von Gegensätzlichem: Mitte, Miete; schief, Schiff; Ritt, riet; Tier, Tür; lügen, liegen; Ziege, Züge; Daube, Taube; Röslein, Rößlein; der Dritte, „in gleichem Schritt und Tritt.“ Welch hoher Wert im orthographischen Unterricht dem Auge zukommt, zeigen die schulmäßig herangebildeten Taubstummen; die schreiben mit einer Sicherheit rasch und richtig, die Staunen erregt. Das Auge zieht man zuerst für die Auffassung der Schreibschrift, dann für die Druckschrift heran, denn die erstere ist dem Schüler anschaulicher. Das zeigt sehr hübsch Lay in den drei Schülerheften für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht (Karlsruhe, O. Nemnich). Zur Auffassung der Schriftbilder leistet im ersten Schuljahre der Setzkasten vorzügliche Dienste. Ob das Auge geübt wird im Erkennen von Wortformen oder im Erfassen von Sachen, immer heißt es, „das Ganze in seine Teile zerlegen, das Einzelne zusammenfassen, das Charakteristische herausheben, das Unterscheidende gegenüberstellen“ (Wollberg, Erzhg. des Auges, S. 37). Gut artikuliertes Vorsprechen, ungezwungene Aussprache, schlichter Lehrton beim Erzählen und Vorlesen, besonnene Anweisung über die Funktionen der einzelnen Sprechwerkzeuge leisten der Rechtschreibung gute Dienste; doch in der Volks- und Bürgerschule bleibt immer die Übung die Hauptsache. Zur Ausbildung des Zungenspitzen-r verwende man sinnige Sätze, in denen der Laut oft rasch nacheinander und mit verschiedener Vokalfolge zur Aussprache kommt: „Ruhig im Rat, rasch im Handeln, reuig beim Fehlen, rein im Gemüt, rastlos im Gutestun, heilighaltend das Recht, rauh gegen das Gemeine, so sollst du sein (Oberländer, Übung zu einer dialektfreien Aussprache, München 1899, S. 115). Besonders jene Wörter bedürfen einer vorzüglichen Einübung, deren Schreibweise leicht irreführt, wie z. B. Gerber (gar), behende (Hand), überschwenglich (schwang), dann Thron, Elisabeth u. v. a. Wieviel bei dem Rechtschreibunterricht von den Handbewegungen abhängt, zeigen abermals die Taubstummen. An Übung darf es im Rechtschreiben nicht fehlen. Dazu gehört das Diktieren, das Aufschreiben und das Abschreiben. Ersteres hat für die Rechtschreibung nur dann Bedeutung, wenn es Gelegenheit gibt, solche Sätze nachzuschreiben, deren Wörter bereits gut eingeprägt sind. Daß sich dabei der Lehrer einer richtigen Aussprache bediene, die pädagogische Grundsätze vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwierigeren, oder wie der nach Schulstaub riechende Grundsatz lautet, von der Gleichschreibung (!) zur Mehr- und Andersschreibung (!) fortschreite, ist wohl selbstverständlich (über Diktieren vgl. B. I. 271). Von hohem Wert sind die Aufschreibübungen. Was die Schüler an Wortformen erlernt haben, sollen sie frei aus dem Gedächtnisse niederschreiben. Beide Übungen, Diktieren wie Niederschreiben setzen einen naturgemäßen, mustergültigen Anschauungsunterricht voraus, der den Verstand schärft, das Gemüt erfreut, die Aufmerksamkeit erhöht, das Gedächtnis übt, wozu auch Geschick und guter Wille gehört. Was läßt sich nicht alles an dem nächstbesten Worte vermitteln! So z. B. an dem Worte Zahl: zahlen, zählen, Zahler, Zähler; ab-, auf-, ein-, überzahlen, ab-, auf-. ein-, überzählen. Das Abschreiben aus dem Lesebuche ist durch den Mechanismus, der dabei oft waltet, in Verruf gekommen. Wird es aber planmäßig, sorgfältig, dann mit Umsicht, Einsicht und Vorsicht betrieben und läßt man zuerst Schreibschrift abschreiben und späterhin Druckschrift, so leistet diese Übung im Verein mit den anderen auch

gute Dienste. Übung und wieder Übung fordert dieser Zweig der Sprachlehre. Ganz ohne Regeln geht es wohl auch nicht, das gibt sogar der Regelfeind Otto Anthes in der Regelmühle (Leipzig 1906) zu, nur müssen sie von der Art sein, wie etwa die folgende: „ss steht nur zwischen zwei Vokalen, von denen der erste kurz ist.“ Alle Fälle, in denen ß steht, ergeben sich daraus mit logischer Notwendigkeit (Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 418). Falsches dem Schüler zur Verbesserung vorlegen ist nicht zweckmäßig, denn zu solcher Sonde sind die Schüler noch nicht tüchtig genug und die Fehler in einem Fehlerprotokoll zu ewigem Gedächtnis zu schreiben — ein beliebtes Verfahren aus halbvergangener Zeit — möge je eher, je lieber, vollständig einer würdigen Vergessenheit überantwortet werden.

Zur richtigen Schreibweise gehört auch eine sinngemäße Interpunktion. Die Regel-, Diktier- und Sprachbücher geben mehr als genug Vorschriften über die Anwendung der Unterscheidungszeichen. Ein kurzer Rückblick auf diesem Gebiete ist auch recht lehrreich. Die Mittel, dem Leser die Auffassung der Schrift zu erleichtern, waren seit der ältesten Zeit von sehr verschiedener Art. Das Anfangen einer neuen Zeile, die Beobachtung von Absätzen, was wir auch noch ausführen, die alten Doppel(:)- und Dreipunkte (⁝), die Buchstaben P (Paragraphus), R (Rubrica), K (Kapitulum), das Ï, dann ! . ·; ? / : das waren die alten Lesehilfszeichen, von denen nicht alle die Bedeutung hatten, die einigen von ihnen gegenwärtig zukommt. Die Männer, die sich um diese keineswegs gleichgültige Sache Verdienste erworben haben und den Dank der Nachwelt beanspruchen dürfen, sind Alkuin, der berühmte Angelsachse, Nikolas von Wyle (1462), Steinhöwel (1471), Kolroß (1529), Ickelsamer (um 1531); unserer heutigen Zeichensetzung kommt Schottelius nahe, noch näher Hieronymus Freyer. Großen Einfluß hatte in dieser Unterscheidungszeichenfrage Gottsched, der große Vorliebe für das Ausrufungszeichen hatte. Wiederholt spricht er den Wunsch aus, es möchte auch signa gaudii, doloris, irae, misericordiae, invidiae, timoris geben (Dr. A. Bieling, Das Prinzip der deutschen Interpunktion, S. 30). Mit der großartigen Entwicklung der deutschen Sprache im 18. und 19. Jahrhundert mehrten sich auch diese Lesehilfszeichen. Adelung und K. Fr. Becker erreichten in ihren Bestrebungen auf diesem Gebiete im wesentlichen die Interpunktion, die gegenwärtig die unzähligen Regel- und Rechtschreibbüchlein zu beobachten vorschreiben. Daß es auch auf diesem Acker noch etliches Unkraut zu jäten gibt, versteht sich von selbst. Möge in absehbarer Zeit wieder eine orthographische Konferenz zusammentreten und uns auf beiden Gebieten, auf dem der Orthographie und auf dem der Interpunktion, mit zweckmäßigen Vereinfachungen überraschen!

Literatur: Grimm Jakob und Grimm Wilhelm, Deutsches Wörterbuch. Leipzig 1854—1907. — Heyne M., Deutsches Wörterbuch, 3 Bände. Leipzig. — Paul Hermann, Deutsches Wörterbuch. Halle a. S. 1897. — Weinhold K., Über deutsche Rechtschreibung. Zeitschr. f. die österr. Gymnasien. J. 1852, S. 93—128. — Raumer Rudolf v., a) Über deutsche Rechtschreibung. Wien 1855. b) Weitere Beiträge zur deutschen Rechtschreibung. Wien 1857; c) Das deutsche Wörterbuch der Gebrüder Grimm und die Entwicklung der deutschen Schriftsprache. Wien 1858. — Kluge Friedrich, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Straßburg 1905. — Heintze Albert, Die deutschen Familiennamen. Halle a. S. 1903. — Heyse Joh. Chr. Aug., Allg. verdeutsch. und erkld. Fremdwörterbuch. Neu bearb. v. Dr. Otto Lyon. 17. Ausg. Hannover u. Leipzig 1896. — Sarrazin Otto, Verdeutschungswörterbuch. 2. Aufl. Berlin 1889. — Dunger Hermann, Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter. Leipzig 1882. — Eberhard Joh. Aug., Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 16. Aufl. von Dr. Lyon. Leipzig 1906. — Karl Schillers Handbuch der deutschen Sprache. Von Dr. F. Bauer u. Dr. Franz Streinz. Wien. — Detter Ferdinand, Deutsches Wörterbuch. Leipzig, Göschen, 1897. — Khull Ferdinand, Deutsches Namenbüchlein 1901. — Sprache und Schrift In H. Pauls Grundriß d. germ. Phil., S. 544 u. fg. — Rückert H., Geschichte der nhd. Schriftsprache. Leipzig 1875. — Socin Adolf, Schriftsprache und Dialekte im Deutschen. Heilbronn 1888. — Kehr C., Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha, 2. Aufl. 1889, 4. Bd. — Wilmanns W., Die Orthographie in den Schulen Deutschlands. Berlin 1887. —

Sievers Eduard, Grundzüge der Phonetik. Leipzig 1901. — Luick Karl, Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österr. Alpenländer. Wien 1904. — Lang K., Dr, Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Seminars. Berlin. Reuther und Reichard. — Viëtor Wilh., Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig, 2. Aufl. — Zeitschr. f. Orth., herausg. v. Viëtor W., Rostock 1880 f. — Erbe Karl, Leichtfaßliche Regeln für Aussprache des Deutschen. Stuttgart 1893. — Hoffmann Hugo, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg 1888. — Lüttge E., Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig 1903; dann „Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung“. Leipzig 1904. — Empfehlenswerte Regelbücher für den Schulgebrauch: Th. Matthias, Karl Erbe, Konrad Duden. Auf dem Wörterverzeichnisse des letzgenannten Autors fußen viele andere, auch das des k. k. Schulbücherverlages in Wien (1902), das in der Ausgabe (1905) mit einheitlichen Schreibweisen für Lehrer und Schüler erschienen ist. — Wilmanns W., Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach amtlicher Festsetzung. Berlin 1903. — Fuchs-Hagenmüller-Schiller, Studien und Versuche über die Erlernung der Orth. im 2. Bande der Saml. 2. Abh. auf dem Gebiete der pädag. Psychologie u. Physiologie. Berlin bei Reuther u. Reichard. — Zahlreich sind die Diktierbücher; zu den besseren Erzeugnissen sind die zu rechnen, die einfache, schlichte Diktate in Aufsatzform beistellen, wie die von Albert Richter, Ernst Hesse (Dresden), Hermann Prühl (Dresden), Ferd. Krautmann und Ed. Hartmann (Wien), O. Langer (Prag), J. Ambros (Wien). — Stejskal Karl, Diktierbuch f. d. Unterr. in der deutschen Rechtschreibung. 10. Aufl. Wien 1902, 231 S. (Sehr umfangreich, enthält viel Stoff, die Buchstaben, auf die es ankommt, sind in fetter Schrift gegeben. 197 Seiten fast nichts als Sätze.) — In methodischer Hinsicht verdienen volle Beachtung: Hildebrand Rudolf, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig, 3. Aufl. 1887. — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen . . . (Acht Schuljahre). — Fechner Heinrich, Vier seltene Schriften des 16. Jahrh. Berlin 1882. — Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Berlin 1900. — Der Schreibleseunterricht nach der Normalwörtermethode. — Franke Th., Niederschriften im Anschlusse an Lesestücke. Zur Übung der Rechtschreibung und Pflege des Ausdrucks. Leipzig 1906. — Lay W. A., Führer durch den Rechtschreibunterricht, gegründet auf psychologische Versuche. Wiesbaden 1905. — Derselbe, Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht. Karlsruhe. — Lobsien, Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. — Lüttge Ernst, Die Praxis des Rechtschreibunterrichts auf phonetischer Grundlage. Wunderlich, Leipzig 1907. — Krumbach J., Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Teubner, Leipzig 1893. — Für die Interpunktionslehre sei empfohlen: Schmitthenner Fr., Die Lehre von der Satzzeichnung oder Interpunktion. Frankfurt a./M. 1824. — Otto D., Interpunktionslehre auf wissenschaftlicher Grundlage, 2. Aufl. Braunsberg 1864. — Bieling Alexander, Das Prinzip der deutschen Interpunktion nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte. Berlin 1880. — Dölls Leichtfaßliche Interpunktionslehre. Leipzig 1904. — Glödes, Interpunktionslehre. Leipzig 1904.

Wien. *Franz Branky.*

Rechtsgefühl des Schülers s. d. Art. Gerechtigkeit.

Rechtsverhältnisse des Volksschullehrstandes. Stellung des Lehrstandes im allgemeinen. Nach § 48 des Reichsvolksschulgesetzes ist das Lehramt an öffentlichen Schulen ein öffentliches Amt, welches allen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich ist. Die Schulgesetznovelle macht die Anstellung von der gesetzlichen Befähigung abhängig. [Über eine spezielle Anfrage entschied das Ministerium für Kultus und Unterricht am 11. Oktober 1875: „Der Dienst an öffentlichen Volksschulen ist ein öffentliches Amt,“ ohne diese Funktionäre unter die Staats-, Landes- oder Gemeindebeamten einzureihen. — Die Lehrerschaft ersuchte bei Beratung des neuen Strafgesetzes um namentliche Einreihung der Lehrer in die Liste der Amtspersonen, um ihnen jenen gesetzlichen Schutz gegen wörtliche oder tätliche Beleidigungen in Ausübung des Amtes zu gewähren, der durch das Gesetz garantiert ist. Dieses Ansuchen wurde abschlägig beschieden mit der Begründung, daß über den öffentlichen Charakter des Lehramtes kein Zweifel obwalten könne]. — In Preußen haben nach der Verfassungsurkunde von 1850 Lehrer an öffent-

lichen Schulen die Rechte und Pflichten der Staatsdiener, sie sind mittelbare Staatsbeamte. Ausländer dürfen laut Ministerialerlasses vom 9. Juli 1877 nur dann eine öffentliche Lehrstelle bekleiden, wenn sie in den Heimatverband der betreffenden Gemeinde aufgenommen sind. In Preußen können jedoch Ausländer mit Bewilligung des Ministeriums als Lehrer an öffentlichen Schulen angestellt werden.

Vom Lehramte sind in Österreich diejenigen ausgeschlossen, welche infolge einer strafgerichtlichen Verurteilung von der Wählbarkeit in die Gemeindevertretung ausgeschlossen sind (siehe ferner die Entlassung vom Lehramte).

Die Anstellung der Lehrpersonen ist entweder eine provisorische oder definitive. Die provisorische oder zeitweilige Anstellung kommt in den meisten Kronländern dem Bezirksschulrat (in Oberösterreich, Steiermark, Krain, Schlesien und Dalmatien dem Landesschulrat) zu, welcher auch die Versetzung solcher Lehrkräfte aus Dienstesrücksichten verfügen kann und die Entlassung für sich beansprucht, während in Preußen gleich bei der provisorischen Anstellung die Kündigung der Stelle ausdrücklich vorgesehen ist. In Niederösterreich werden auch zeitweilig Substituten mit Monatsremuneration angestellt.

Die definitive Anstellung einer Lehrkraft erfolgt unter Mitwirkung derjenigen, welche die Schule erhalten (Gemeinde, Patron, Fabriksbesitzer) und ist nur nach vorausgegangener Konkursausschreibung und Bewerbung statthaft (Ministerialerlaß vom 26. Dezember 1879), wobei nötigenfalls Erhebungen über das Vorleben des Bewerbers zu pflegen, ferner seine Befähigung und Vertrauenswürdigkeit in moralischer Beziehung zu überprüfen sind. — Das Vorschlagsrecht für eine Lehrstelle steht gewöhnlich dem Ortsschulrat zu (Ternavorschlag), die Präsentation (d. h. der direkte Vorschlag eines Bewerbers zur Ernennung) kommt in den meisten Fällen dem Bezirksschulrat (ausnahmsweise dem Stadtrat, Patronat etc.) zu, welche aber an den Vorschlag des Ortsschulrats nicht gebunden sind (ausgenommen in Vorarlberg und Dalmatien). Einschränkende Bestimmungen hinsichtlich der Bewerbung (z. B. Befähigung zum Orgelspiel, Zugehörigkeit zu einer bestimmten politischen Richtung etc.) dürfen in die Konkursausschreibung nicht aufgenommen werden. Bei der Präsentation sollen Befähigung, Dienstalter und Dienstleistung berücksichtigt werden. Die Anstellung der Lehrkräfte vom Dienstalter allein abhängig zu machen, wie dies in Lehrerkreisen verlangt wird, geht wohl kaum an, bei Anstellung von Schulleitern wäre eine derartige Rücksichtnahme geradezu widersinnig. — Dem Präsentierten kann seitens der Landesschulbehörde die Anstellung nur dann verweigert werden, wenn bei der Konkursausschreibung u. s. w. den gesetzlichen Bedingungen für die Anstellung nicht genügt wurde, oder wenn dem Bewerber erhebliche sittliche Gebrechen und Handlungen solcher Art zur Last fallen, daß derentwillen die Entlassung eines schon angestellten Lehrers ausgesprochen werden müßte. — Zum Leiter einer Schule kann nach der Schulgesetznovelle nur derjenige bestellt werden, welcher die Befähigung zum Religionsunterricht in jener Konfession nachweisen kann, welcher die Mehrzahl der Schüler nach einem fünfjährigen Durchschnitte angehört. Eine eigene Rektorenprüfung (siehe „Lehrbefähigung für höhere Schulen) wie in Deutschland findet in Österreich nicht statt.

In Preußen ist die Anstellung der Lehrer zumal auf dem Lande oft mit großen Schwierigkeiten verbunden, weil das Schulpatronat mit seinen Leistungen noch teilweise fortbesteht und weil dort, wo es aufgehoben ist, bezüglich der Übernahme der Patronatsrechte und Pflichten vielfach keine Klarheit herrscht. In Städten beruft gewöhnlich der Magistrat den Lehrer. Die definitive Anstellung soll in Preußen spätestens ein Jahr nach Ablegung der zweiten Prüfung stattfinden. Lehrerinnen brauchen in Preußen keine zweite Prüfung abzulegen, sind aber nach zwei- bis fünfjähriger provisorischer Verwendung definitiv anzustellen.

Versetzung. Diese steht bei definitiven Lehrkräften aus Dienstesrücksichten oder strafweise in den meisten Kronländern dem Landesschulrate zu, doch darf im ersteren Falle die Lehrkraft keinen Entgang an Bezügen erleiden und erhält in den meisten Fällen einen Beitrag zu den Über-

siedlungskosten. In Wien muß bei definitiven Versetzungen der Schulerhalter (Stadtrat) seine Zustimmung geben. In dringenden Fällen kann der Bezirksschulrat Lehrkräfte aus Dienstesrücksichten provisorisch versetzen. Auch der Diensttausch zweier Lehrpersonen muß vom Landesschulrat genehmigt werden.

Lehrverpflichtung. Das Maß derselben richtet sich nach dem Bedürfnisse der Schule, an welcher der Lehrer wirkt, doch muß eine Mehrleistung über 30 wöchentliche Unterrichtsstunden besonders entlohnt werden. Laut Ministerialerlasses vom 29. Juni 1889 müssen aushilfsweise Leistungen an anderen Schulen, wozu auch eine Bürgerschule gehört, die mit einer Volksschule unter einer Leitung verbunden ist, auch dann besonders entlohnt werden, wenn das wöchentliche Maximum von 30 Stunden nicht erreicht ist.

In den Landesgesetzen hat sich eine mildere Praxis bezüglich der Lehrverpflichtung geltend gemacht. So beträgt das wöchentliche Pflichtstundenausmaß in Wien an Volksschulen 25, an Bürgerschulen für Lehrkräfte der I. Fachgruppe 21, der II. und III. Fachgruppe 24 Stunden.

Ebenso wurde die Lehrverpflichtung der Schulleiter nachträglich genauer geregelt. In Niederösterreich haben Oberlehrer an größeren Volksschulen (über 6 Klassen) nur in den Hauptgegenständen einer Klasse regelmäßig zu unterrichten. Direktoren an Bürgerschulen sind in Wien zu 6—8 Stunden, in Böhmen zur Hälfte der Stunden verpflichtet, die ein Lehrer der Anstalt zu geben hat.

In Preußen sind die Lehrer durch die Vokation (Anstellungsdekret) verpflichtet, an Nachbarschulen gegen Vergütung (auch im Religionsunterricht) auszuhelfen und müssen auf Verlangen vier Stunden an einer Fortbildungsschule gegen Entlohnung übernehmen. Bei städtischen Lehrern erfolgt die Anstellung nicht für eine bestimmte Schule, sondern ganz allgemein, wenn die Besoldung für alle Stellen die gleiche ist. Dagegen ist die Zahl der Pflichtstunden nicht festgesetzt und kann an einklassigen Schulen bis 32 steigen. Doch dürfen an die Arbeitskraft des Lehrers nicht übermäßige Anforderungen gestellt werden, es ist bei Festsetzung der Lehrverpflichtung die Schwierigkeit der Lehrgegenstände, es sind auch die Korrekturen zu berücksichtigen.

Nebenbeschäftigungen des Lehrers. Diese werden durch die Landesgesetze genauer festgesetzt. In den meisten Fällen ist der honorierte Nachstundenunterricht, sowie die Versehung des Meßner- (Küster-)dienstes (der in Salzburg bis 1880 gestattet war) verboten. Neuerlich wurde es den Lehrern untersagt, Schülern der eigenen Klasse Privatunterricht zu erteilen. Die Übernahme der Gemeindeschreiberei ist in Galizien ausdrücklich untersagt. Der Betrieb eines Handwerkes und Gewerbes ist selbstverständlich verboten, so speziell durch die Ministerialverordnung vom 27. Mai 1886 der Verschleiß von Schulbüchern. Der Chorregenten- und Organistendienst zählt überall zu den erlaubten Nebenbeschäftigungen eines Lehrers, wo er die Erfüllung der Dienstpflichten in der Schule nicht behindert, auch gegen die Übernahme von Chormeisterstellen in Gesangvereinen, der Verwaltung von Vorschußkassen, leitender Stellen bei der Feuerwehr u. a. wird kein Einspruch erhoben, denn der Lehrer ist berufen, an der ästhetischen, sittlichen und wirtschaftlichen Hebung des Volkes mitzuwirken. Tadelnswert wäre es, wenn der Lehrer durch die Übernahme zahlreicher Nebenämter seine kostbare Kraft zersplitterte und dadurch seiner Lehrtätigkeit nicht voll und ganz genügen könnte.

In Preußen ist vor Übernahme eines Nebenamtes seitens öffentlich angestellter Lehrer die Bewilligung der königlichen Regierung erforderlich, welche auf Widerruf erteilt wird. Unter den erlaubten Nebenbeschäftigungen werden auch die eines Standesbeamten, Amtssekretärs, Postagenten, Fleischbeschauers, Kassarendanten und Agenten für Lebensversicherungen angeführt. Verboten ist der Betrieb einer Agentur für Feuerversicherung, der Beruf eines Winkelschreibers, Auktionars und Kurpfuschers. Zum Betrieb eines Gewerbes ist eine besondere Genehmigung einzuholen, Teilnahme an Jagden ist dagegen gestattet. (Vgl. auch d. Art. „Privatstunden“.)

Qualifikation der Lehrkräfte. Diese wird zunächst von den Schulaufsichtsorganen vorgenommen, vom Bezirksschulrate überprüft und endgültig festge-

stellt. Die Mitglieder dieser Behörde sind zur Wahrung des Amtsgeheimnisses verpflichtet, daher ist die Qualifikation eigentlich geheim. Jeder Lehrer sollte das Recht haben, eine wohlerwogene und gerechte, aber auch eine wohlwollende Qualifikation zu erhalten, und vielfach wird ihm die Einsicht in diese nicht verweigert. Er ist ferner berechtigt, auf Verlangen ein Verwendungszeugnis über sein Wirken zu erlangen, so daß von einer geheimen Qualifikation eigentlich keine Rede sein kann. Trotzdem regt sich in Lehrerkreisen das Verlangen um öffentliche Qualifikation. In Wien wird bei Bewerbungen um Lehrstellen die Qualifikation in eine Diensttabelle eingetragen, worin Pünktlichkeit, Verbesserung der Aufgaben, Führung der Amtsschriften, Verkehr mit den Amtsgenossen und Schulparteien und außerdienstliches Verhalten vom Schulleiter, Befähigung, Fleiß, Lehrverfahren, Unterrichtserfolge, Schulzucht und Behandlung der Schüler vom Bezirksschulinspektor zu qualifizieren sind. Hiebei kommt eine fünfstufige Skala zur Anwendung, z. B. bei der Pünktlichkeit: 1 = besonders pünktlich, 2 = recht pünktlich, 3 = pünktlich, 4 = minder pünktlich, 5 = nicht pünktlich. Das außerdienstliche Verhalten wird mit entsprechend oder nicht entsprechend bezeichnet. Die Qualifikation kann durch lobende oder abfällige Bemerkungen noch weiter ausgeführt werden. Der Bezirksschulrat gibt dann die abschließende Qualifikation in einer Note. Bei Bewerbung um Schulleiterposten muß die besondere Eignung hiefür bei der Qualifikation angemerkt werden. (In Preußen ist noch heute, besonders bei der Bewerbung um Lehrstellen in Städten, die Abhaltung einer Probelektion seitens des Kandidaten oder Hospitieren bei demselben allgemein üblich. In Österreich wurden derartige Konkursprüfungen mit dem Reichsvolksschulgesetz abgeschafft; s. d.)

Bei ungenügenden Leistungen konnte der Lehrer nach dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 an einen Fortbildungskurs gewiesen werden, oder er wurde verhalten, die Lehrbefähigungsprüfung nochmals abzulegen. Nach der Novelle von 1883 ist nur das letztere zulässig. Fällt die Prüfung in diesem Falle ungünstig aus, so wird dem Lehrer die Lehrbefähigung entweder ganz abgesprochen oder es kann eine weitere Verwendung im Lehramte, und zwar in provisorischer Eigenschaft erfolgen. Doch sind solche Fälle in der Praxis selten.

Anerkennungen und Auszeichnungen. Lehrer, welche durch längere Zeit hervorragend und verdienstlich wirken, erhalten vom Bezirksschulrat Anerkennungsschreiben oder Belobungsdekrete. Der Bezirksschulrat kann auch, falls die verdienstlich wirkende Lehrkraft schon vorher vom Bezirksschulrat belobt wurde, eine Anerkennung derselben seitens des Landesschulrats befürworten. Verdiente Oberlehrer können seitens des Ministeriums den Direktortitel, Unterlehrer den Lehrertitel erhalten, doch dürfen nach Ministerialverordnung vom 20. Jänner 1874 derartige Titel niemals über Einschreiten der betreffenden Personen, dagegen nur nach längerem hervorragenden Wirken mit Rücksicht auf die relative Würdigkeit im Hinblick auf den Lehrstand des ganzen Landes verliehen werden.

Politische Rechte. Bezüglich dieser ist der österreichische Lehrstand freier als der Lehrstand anderer Staaten, denn er besitzt (nach langem Kampfe errungen) das aktive und passive Wahlrecht in die Gemeindevertretung und in die gesetzgebenden Körperschaften, welches nach der Politischen Schulverfassung nur den leitenden Lehrern zukam. In Preußen haben die Lehrer nur das aktive Wahlrecht in die Gemeindevertretung und dürfen im Gemeinderat keine Stelle annehmen. Auch in Österreich wurde dem Lehrer das Recht der Wahl in den Gemeinderat an vielen Orten mit der Begründung verweigert, daß er ein Angestellter der Gemeinde sei. Doch wurde diese Auffassung mit den Entscheidungen des Reichsgerichtes vom 17. April 1883 und vom 8. Juli 1884 verworfen. In einzelnen Orten finden wir Lehrer als Bürgermeister, andere wurden zu Ehrenbürgern von Gemeinden ernannt.

Die aktive Teilnahme am politischen Leben wurde dem Lehrstande durch den sogenannten „Beamtenerlaß“ vom Jahre 1885, dessen Inhalt auch auf den Lehrstand bezogen wurde, untersagt; es wird darin insbesondere eine dem Ansehen des Standes abträgliche politische Agitation

verboten. Sinngemäß sollte sich in der Praxis dieses Verbot auf jedwede Art der Agitation erstrecken ohne Rücksicht auf bestehende Majoritäten oder politische Parteien, was leider nicht immer der Fall ist. Im allgemeinen kann dort, wo das Parteileben sehr entwickelt ist und scharfe Formen annimmt, eine lebhaftere aktive Beteiligung des Lehrers am politischen Getriebe schon im Interesse seines Amtes nicht gutgeheißen werden. Leider ist eine solche Teilnahme nicht selten die Voraussetzung für das Vorwärtskommen im Amte und bewirkt dann korrupte Verhältnisse und Vernachlässigung der eigentlichen Dienstpflichten. Es ist ferner zweifelhaft, wer als Abgeordneter segensreicher für den Lehrstand wirken könne: der Lehrer selbst oder einflußreiche schulfreundliche Persönlichkeiten. Das stille Wirken des Lehrers verträgt überhaupt derartige Kämpfe nur bei Benachteiligung der Schule. In Preußen ist den Lehrern speziell untersagt, an Wahlagitationen und sozialdemokratischen Bestrebungen sich zu beteiligen, weil dies mit der amtlichen Stellung eines Staatsdieners unvereinbar sei.

Dienstpflichten der Lehrer. In seinem Diensteide verpflichtet sich der Lehrer zu Treue und Gehorsam gegen die allerhöchste Dynastie, zu Beobachtung der Staatsgrundgesetze, zu strenger Befolgung der Gesetze und Anordnungen der vorgesetzten Behörde, zur Erfüllung der Dienstpflichten nach bestem Wissen und Gewissen, zur sorgfältigen Meidung jedes Mißbrauches des Amtes. — Lehrer besonders sind verpflichtet, dem Schulleiter mit Achtung und Gehorsam zu begegnen, ein harmonisches Zusammenwirken mit den Amtsgenossen anzustreben, den Schülern in allem mit gutem Beispiele voranzugehen und unter ihnen nicht bloß Kenntnisse, sondern auch den Sinn für Religiosität, Sittlichkeit und gesetzliche Ordnung nach allen Kräften anzuregen und zu verbreiten, bei Beurteilung der Leistungen der Schüler mit gewissenhafter Strenge und Unparteilichkeit vorzugehen. Der Lehrer muß endlich geloben, daß er einer ausländischen, politische Zwecke verfolgenden Gesellschaft weder gegenwärtig angehört noch in Zukunft einer solchen angehören wird.

Gemäß der Schul- und Unterrichtsordnung hat sich der Lehrer jedes Mißbrauches seiner Stellung zu politischen, nationalen und konfessionellen Umtrieben zu enthalten und auf alle seiner Obhut anvertrauten Kinder ein wachsames Auge zu haben. Dem Schulleiter haben die Lehrer in Amtssachen pünktlich zu gehorchen. Der Lehrer darf den Schülern keine Aufträge geben, die mit der Schulzucht unvereinbar oder mit dem Unterrichtszwecke in keinem Zusammenhange stehen. Es ist ferner im Interesse des Unterrichts und der Erziehung geboten, daß der Lehrer den notwendigen Verkehr mit den Eltern pflege, ein einträchtiges Zusammenwirken mit ihnen fördere, sich bei wiederholten Übertretungen der Schüler mit den Eltern ins Einvernehmen setze, um die weiteren Strafmittel zu beraten. Der Lehrer hat die Schulräume, Lehrmittel u. s. w. rein und in gutem Zustande zu erhalten und nur ihrer Bestimmung gemäß zu benützen, er hat für die Verbesserung und Vermehrung des Inventars zu sorgen. Er muß auch die Schüler vor dem Unterricht entsprechend überwachen, er darf den Unterricht nicht unterbrechen oder abkürzen, respective die Unterrichtszeit willkürlich abändern.

Dienstpflicht der Schulleiter. Nach der Schulgesetznovelle ist der Schulleiter verpflichtet, an der Überwachung der Schüler bei den ordnungsmäßig festgesetzten religiösen Übungen durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses sich zu beteiligen.

Der Diensteid verpflichtet den Schulleiter, Lehrern und Schülern mit gutem Beispiele voranzugehen, über die Lehrkräfte der Anstalt die gehörige Aufsicht zu führen, ihnen mit Achtung und Wohlwollen zu begegnen, sie zur Erfüllung ihrer Pflichten zu verhalten, in deren Erfüllung liebevoll zu unterstützen und zu einem zweckmäßigen Zusammenwirken anzuleiten, überall das Beste der Anstalt und nur dieses im Auge zu behalten. Dazu kommen noch die Dienstpflichten, wie sie im Diensteide für Lehrer vorgeschrieben sind. An einklassigen Volksschulen ist der Lehrer zugleich Schulleiter, an zwei- und mehrklassigen Volksschulen der für den Posten eines Leiters eigens ernannte Oberlehrer (Oberlehrerin), an Bürgerschulen führt der verantwortliche Leiter den Titel Direktor. Der Schulleiter ist für die

genaue Führung sämtlicher Amtsschriften (s. d.) seiner Anstalt verantwortlich, er hat das Amtssiegel und die Schulgesetze (letztere für alle Lehrkräfte leicht zugänglich) zu verwahren und die Inventare genau zu führen. Dem Schulleiter steht die Aufsicht und Leitung der inneren Schulangelegenheiten zu, er hat insbesondere auf genaue Befolgung der Schulordnung zu dringen. Soweit es seine freie Zeit erlaubt, hat er die Unterrichtsstunden der Lehrer seiner Anstalt zu besuchen und etwaige Unordnungen und Mißbräuche abzustellen. In Fällen, wo ein Lehrer die Anordnungen des Schulleiters mit den gesetzlichen Bestimmungen oder mit der Schulordnung in Widerspruch findet oder das Interesse der Schule dadurch gefährdet erachtet, hat er das Recht und die Pflicht, hierüber die Anzeige an den Bezirksschulrat zu erstatten. Beschwerden und Wünsche, die von außen kommen, hat der Schulleiter den Lehrkräften mitzuteilen. Er hat auch für die einstweilige Supplierung verhinderter Lehrkräfte zu sorgen und bei voraussichtlich längerer Verhinderung die Anzeige hierüber an den Bezirksschulrat zu erstatten. Der Schulleiter hat endlich die monatlich stattfindenden Lokalkonferenzen (s. Konferenzen) zu leiten, er kann Beschlüsse in diesen Konferenzen sistieren, muß aber dem Bezirksschulrat hierüber berichten.

Urlaube und Austritt aus dem Lehramte. Urlaube an Lehrkräfte erteilt bis zur Dauer von drei Tagen die Ortsschulbehörde (in Preußen der Ortsschulinspektor), über drei Tage der Bezirksschulrat. (Durch diese in die Landesgesetze aufgenommene Bestimmung ist die Verfügung der Schul- und Unterrichtsordnung außer Kraft gesetzt, wonach der Schulleiter das Recht hatte, Urlaube bis zu drei Tagen zu erteilen.) — In Preußen hat der Lehrer jede Entfernung vom Wohnorte auch in den Ferien dem Ortsschulinspektor anzuzeigen. Dort gewährt Urlaube bis zu 14 Tagen der Kreisschulinspektor, über 14 Tage die Regierung. Nach Ablauf des Urlaubes hat sich der Beurlaubte bei dem nächsten Vorgesetzten persönlich zu melden. — In Österreich ist über das Höchstausmaß der Zeit bei Urlauben (auch bei Krankheiten) nichts festgesetzt, in Preußen beträgt dieses höchstens sechs Monate, längere Urlaube kann nur der Oberpräsident erteilen.

Will ein Lehrer seinen Dienstposten verlassen, so hat er dies drei Monate vorher dem Ortsschulrat anzuzeigen, jedoch bedarf der Austritt eines Lehrers vor Beendigung des Schuljahres der Genehmigung seitens des Landesschulrates. Ein eigenmächtiges Verlassen des Dienstpostens ist unstatthaft, der Lehrer darf erst dann seinen Posten verlassen, wenn er ordnungsgemäß von der Dienstleistung enthoben ist.

Disziplinarbehandlung. Nach dem österreichischen Reichsvolksschulgesetz zieht pflichtwidriges Verhalten des Lehrpersonals in der Schule und ein das Ansehen des Lehrstandes oder die Wirksamkeit als Erzieher und Lehrer schädigendes Verhalten desselben außerhalb der Schule die Anwendung von Disziplinarmitteln nach sich, welche unabhängig von einer etwaigen strafgerichtlichen Verfolgung eintreten.

Genaueres über Disziplinarverfahren und Disziplinarstrafen bestimmen die Landesgesetze, wobei überall als Grundsatz zu gelten hat, daß die Dienstesentlassung und Entfernung vom Schulfache gegen Direktoren sowie gegen definitiv angestellte Lehrer und Unterlehrer nur auf Grund eines vorausgegangenen ordnungsmäßigen Disziplinarverfahrens stattfinden kann.

Gemäß der Ministerialverordnung vom 17. Oktober 1877 ist in jedem Disziplinarerkenntnisse anzuführen, welcher disziplinwidrigen Handlungen der betreffende Lehrer schuldig erkannt, auf welcher Grundlage, insbesondere auf welcher Beweisführung das Schulderkenntnis beruht und welche Motive für die Strafbemessung maßgebend sind. Durch diese Ausführungen soll der Verurteilte die erforderlichen Anhaltspunkte für allfällige Rekursführung und hiemit die volle Gelegenheit zu seiner Verteidigung erhalten. Über die vom Schuldienste entlassenen Lehrkräfte, die zu einer Wiederanstellung nicht fähig sind, ist ein genaues Verzeichnis zu führen.

Die meisten Landesgesetze unterscheiden ausdrücklich zwischen der Rüge, welche mündlich oder schriftlich vom Schulleiter oder vom Bezirksschulrate erteilt wird,

und den eigentlichen Disziplinarstrafen, deren Fällung dem Landesschulrat (in Galizien bezüglich der provisorischen Lehrkräfte dem Bezirksschulrat) zukommt. Hierbei ist der Landesschulrat an keine bestimmte Reihenfolge gebunden. Als Disziplinarstrafen gelten: 1. der Verweis, welcher stets schriftlich mit gleichzeitiger Androhung schärferer Behandlung erteilt wird und dessen Folgen nach dreijährigem tadellosen Verhalten nicht mehr angerechnet werden; — 2. die Entziehung des Vorrückungsrechtes, bezw. die Entziehung der Alterszulage; — 3. die strafweise Versetzung mit oder ohne Herabsetzung im Range; — 4. die Entlassung aus dem Schuldienste. Die Entlassung kann jedoch nur dann stattfinden, wenn nach Fällung einer unter 1 bis 3 genannten Disziplinarstrafen neuerlich erhebliche Verletzungen der Dienstpflicht eingetreten sind, z. B. grobe Verletzung von Religion und Sitte, schwere Überschreitung hinsichtlich der körperlichen Züchtigung, welche als Strafmittel in Österreich gänzlich verboten ist, aber nicht selten Anlaß zu disziplinarer Behandlung gibt, u. s. w. (In Preußen können Lehrer wegen beharrlichen Ungehorsams, wegen Trunksucht, unehrlichen Schuldenmachens, Hasardspieles, Agiotage mit Wertpapieren, wegen Verletzung des Amtsgeheimnisses und feindseliger Parteinahme gegen die Staatsregierung entlassen werden.)

Entlassung tritt ferner ein, wenn der Schuldige durch richterliches Urteil das Recht der Wählbarkeit in die Gemeindevertretung verliert.

Wenn das Ansehen des Lehrstandes eine sofortige Entfernung des Beschuldigten von seiner Dienststelle erfordert, bevor das Disziplinarverfahren abgeschlossen ist, so erfolgt dessen Suspension von Amt und Bezügen, wobei der dadurch gefährdeten Familie eine Alimentation zu gewähren ist. Doch ist bei erwiesener Schuldlosigkeit die ausgefallene Gehaltquote zu ersetzen.

In den letzten Jahren strebte die Lehrerschaft Österreichs vielfach eine Revision des Disziplinarverfahrens an, wonach die Einführung des öffentlichen und mündlichen Verfahrens, die Einvernahme von Zeugen, das Recht, einen Verteidiger (Anwalt) aufzunehmen u. s. w. Platz greifen sollen.

In Deutschland kann eine Geldstrafe nur bis zum Höchstmaße des einmonatlichen Gehaltes verhängt werden, was nicht so empfindlich ist als die Entziehung einer Alterszulage. Die Entlassung vom Lehramte wird u. a. ausgesprochen bei Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe über 1 Jahr, bei Verlust der bürgerlichen Ehre, bei Stellung unter Polizeiaufsicht. Das Disziplinarverfahren zerfällt in Deutschland in einen schriftlichen Teil (Voruntersuchung) und in die eigentliche mündliche Verhandlung. Der Beschuldigte kann sich einen Verteidiger aufnehmen, ja sich durch einen Rechtsanwalt vertreten lassen. Entlassenen Lehrern kann die Disziplinarbehörde einen Teil des Gehaltes für eine Reihe von Jahren oder auf Lebenszeit als Unterstützung zuerkennen, was in Österreich nicht gestattet ist.

Besoldungsmodus. Die Regelung des Diensteinkommens hat in Österreich durch die Landesgesetzgebung zu erfolgen, wobei nach dem Reichsvolksschulgesetze folgende Grundsätze zu gelten hätten: Die Minimalbezüge sollen derart angesetzt sein, daß die Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebenbeschäftigungen ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäß erhalten können. Das Diensteinkommen erhält der Lehrer unmittelbar von der Schulbehörde, die Verwaltung des Bezirksschulfonds obliegt dem Bezirksschulrat, die Auszahlung der Gehalte besorgen die k. k. Steuerämter. Die Auszahlung hat rechtzeitig und befriedigend zu erfolgen. Die Einhebung von Schulgeld durch den Lehrer wurde gänzlich abgeschafft. Laut verschiedener Erlässe der Landesschulräte dürfen die Gehalte der Lehrer nicht mit dem gerichtlichen Verbote belegt noch in die gerichtliche Exekution einbezogen werden.

Zu Beginn der neuen Schulära (seit 1869) war in den meisten Kronländern das Ortsklassensystem eingeführt, d. h. die Lehrer an kleinen Orten bezogen die niedrigsten Gehalte. Diese Einteilung hatte großen Lehrerwechsel, in den schlecht zahlenden Kronländern empfindlichen Lehrermangel, Unzufriedenheit und Nachlassen im Pflichteifer zur Folge. In den letzten

Jahren wurde nach langwierigen Verhandlungen fast überall das Personalklassensystem, dem ein genauer Status zu Grunde liegt, eingeführt. Hiernach ist die Vorrückung eines Lehrers in die höhere Bezugsklasse nicht von der Größe des Schulortes, sondern lediglich von der entsprechenden Dienstleistung, vom Dienstalter und von der Zahl der freien Stellen in jeder Gehaltskategorie abhängig. Auch damit sind einzelne Lehrerkreise nicht zufrieden, es wird die unbedingte Vorrückung nach dem Dienstalter angestrebt.

Die Zahl der Alterszulagen beträgt gewöhnlich sechs (anfallend nach je fünf Dienstjahren), die Höhe der Zulagen schwankt zwischen 100 und 300 Kronen. Der Anfall erfolgt unbedingt nach entsprechender Dienstleistung ohne Rücksicht auf eine etwaige Einreihung in höhere Gehaltsstufen.

In den meisten Kronländern sind die Gehalte der Lehrerinnen niedriger angesetzt als die der Lehrer gleicher Kategorie. Man geht ferner daran, den Titel Unterlehrer ganz abzuschaffen und Lehrer I. und II. Kategorie zu schaffen. 1869 wurde meist nur den Schulleitern Naturalquartier (eventuell Quartiergeld) zuerkannt, in vielen Kronländern erhalten nunmehr auch die Lehrer einen entsprechenden Quartiergeldbeitrag. Wohlhabende Gemeinden haben außerdem ihren Lehrern nicht selten Teuerungszulagen gewährt.

Die Funktionszulage für Schulleiter wird gewöhnlich nach der Klassenzahl der Anstalt bemessen. Unterricht in fremden Sprachen, Religionsunterricht werden nach der Stundenzahl honoriert, dagegen ist es den Industrielehrerinnen beispielsweise in Niederösterreich gelungen, eine feste Anstellung mit Gehalt und Altersversorgung zu erreichen. In manchen Kronländern existieren auch substituierende Lehrkräfte, welche nur aushilfsweise aufgenommen und monatlich remuneriert werden.

In den meisten Kronländern wurde eine Regulierung der Lehrergehalte erreicht, bei der man dem Ideal des Lehrstandes, nämlich Einreihung in die vier niedrigsten Kategorien der Staatsbeamten wohl nahekam, es aber keineswegs erreichte.

In Deutschland herrscht bezüglich der Gehaltsfrage eine große Mannigfaltigkeit, obzwar einzelne Staaten, z. B. Preußen Minimalziffern hiefür angesetzt haben. Im allgemeinen sind die Gehalte in großen Städten weit besser als in Österreich, an kleinen Orten jedoch vielfach geringer. Ein Übelstand ist es ferner, daß sich der Gehalt der Lehrer in den deutschen Staaten oft aus verschiedenartigen Emolumenten, welche noch dazu aus mannigfachen Quellen fließen, zusammensetzt; es steckt hierin noch ganz in der patrimonialen Zeit. Auch wird (in Preußen beispielsweise) der Minimalansatz für Lehrer mit 900 M., für Lehrerinnen mit 700 M., provisorischer Lehrkräfte mit 80% davon, als nicht ausreichend angesehen. Dienstalterszulagen fallen in Preußen erst nach sieben definitiv zugebrachten Dienstjahren an und laufen in neun Triennien. Sie betragen mindestens 100 M. (für Lehrerinnen 80 M.). Eine Einstellung, respektive Nichtzuerkennung ist statthaft. Dagegen wird die Dienstzeit an Privatschulen unter gewissen Modalitäten gleich bei der Übernahme in den öffentlichen Schuldienst angerechnet.

Pensionsverhältnisse. Die für die Pension anrechenbare Dienstzeit wird meist mit 40 Dienstjahren, und zwar von der Lehrbefähigungsprüfung an, berechnet. Jeder definitive Lehrer und Unterlehrer, sowie deren Witwen und Waisen sind pensionsberechtigt. Die Lehrer haben für die Pensionskasse, welche der Landesschulrat verwaltet, perzentuelle Beiträge zu leisten. In diese Pensionsfonds fließen auch Schulstrafgelder, Teile von Intabulationen, Gebarungsüberschüsse des Schulbücherverlages, Beiträge von Verlassenschaften u. s. w. Gewöhnlich tritt die Pensionsberechtigung erst nach dem vollendeten 10. Dienstjahre ein, wird aber unter Einrechnung der Quinquennien entweder nach Jahres- oder Quinquennalquoten derart bemessen, daß mit vollem Dienstalter auch die volle Pension (einschließlich sämtlicher Alterszulagen) gewährt wird. In Niederösterreich kann schon mit 35 Dienstjahren (das 60. Lebensjahr als erreicht vorausgesetzt) der volle Gehalt als Pension angewiesen werden, auch wird hier das halbe Quartiergeld in die Pension eingerechnet.

In Preußen setzt die Pension nach zehn Dienstjahren mit $^{15}/_{60}$ des Gehaltes ein und steigt jedes Jahr um $^{1}/_{60}$, daher kann

die volle Pension nur $^3/_4$ des Gehaltes betragen.

Versorgung der Witwen und Waisen. Lehrerwitwen und Waisen sind in Österreich nur dann pensionsberechtigt, wenn der Lehrer das 10. anrechenbare Dienstjahr vollendet hat. Im Gegenfalle tritt eine einmalige Abfertigung ein. Die Witwenpension beträgt gewöhnlich $^1/_3$ des zuletzt vom Manne bezogenen Gehaltes, wozu noch Erziehungsbeiträge für unmündige Kinder bis zum Höchstausmaße von $^1/_6$ des Gehaltes treten können. In einigen Kronländern wird den Hinterbliebenen auch ein Sterbequartal ausgezahlt.

In Preußen beträgt die Witwenpension ebenfalls $^1/_3$ des Gehaltes, muß mindestens 216 M. betragen und darf 2000 M. nicht übersteigen, welch letzterer Fall wohl bei Lehrern selten vorkommen dürfte. In einigen Staaten Deutschlands ist die Witwe sofort nach der definitiven Anstellung des Mannes pensionsfähig, in anderen nach 3—5 Jahren. Die Anfangssätze der Witwenpension schwanken von $33^1/_3$%—100%.

Literatur. Die politische Schulverfassung (Politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die k. k. österr. Provinzen, 9. Aufl., 1847). — Frank Ferdinand, Die österreichische Volksschule 1848—1898, Pichler, Wien. — Die Volksschulgesetze (Ausgaben von Dr. Burckhardt und Dr. Heidlmair, Dr. Hermann, Dr. Obentraut.) — Die einschlägigen Artikel in Reins Enzyklopädie und Sanders Lexikon der Pädagogik. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen v. Gallee, Griep u. s. w. Leipzig 1903 (gibt insbesonders eine Übersicht über die Rechtsverhältnisse des Volksschullehrstandes in Preußen). Man vergleiche übrigens auch den Art. „Besoldung" dieses Handbuches sowie die darin enthaltenen statistischen Artikel über das Schulwesen der einzelnen Länder und Staaten.

Wien. *Ferd. Frank.*

Redeübungen s. d. Art. Deutsche Sprache an höheren Lehranstalten.

Reform des Unterrichts s. d. Art. Reformschulen u. Einheitsschulen.

Reformation s. d. Art. Luther, Zwingli u. a.

Reformschulen. Im weiteren Sinn bezeichnet dieser Name alle Schulen, deren Organisation zum Teil auf neuen Grundsätzen beruht; speziell aber wird er jetzt in Deutschland von Gymnasien und Realgymnasien gebraucht, die in den unteren Klassen den Lehrplan lateinloser Realschulen haben, zum Teil auch mit solchen verbunden sind, mit Französisch den fremdsprachlichen Unterricht beginnen und den Anfang des Lateinischen auf eine mittlere Klasse verschieben. Hier soll nur von den Reformschulen dieser Art (über die einiges auch in dem Artikel „Einheitsschule" zu finden ist) gesprochen werden.

Von den Verteidigern ihrer Organisation wird gern darauf hingewiesen, daß dieselbe schon früher von bedeutenden Männern empfohlen worden sei, und in erster Linie ist es Comenius, auf den man sich beruft. Daß dessen Schulordnung in der Didactica magna mit dem Gedanken, welcher den Lehrplänen der in Frankfurt a. M. seit 1892 bestehenden Reformschulen zu Grunde liegt, im wesentlichen übereinstimme, hat der erste Direktor des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, Dr. Karl Reinhardt, in einem Aufsatze zu zeigen unternommen, der 1904 bei R. Voigtländer erschien. Indes ist die Schulordnung des großen Pädagogen des 17. Jahrhunderts von jenen Reformanstalten in einem sehr wichtigen Punkt verschieden. Comenius wollte nicht, daß der lateinische Unterricht, wie dies in jenen geschieht, durch den in einer modernen Fremdsprache methodisch vorbereitet und das Erlernen einer solchen vor dem Latein von allen Schülern gefordert werde, sondern riet nur, daß, falls Knaben die Sprache der Nachbarvölker lernen sollten, dies zwischen der Volksschule und der Lateinschule vom 10. bis 12. Lebensjahre und, wenn möglich, im Ausland geschehe. Ebenso wenig darf Herder, wenn man seine in späteren Lebensjahren ausgesprochenen Ansichten ins Auge faßt, als Zeuge für die Frankfurter Organisation zitiert werden, wie O. Kübler im „Humanistischen Gymnasium" 1904, S. 112, nachgewiesen hat. Tatsächlich entspricht aber der Lehrplangestaltung des Goethe-Gymnasiums in wesentlichen Punkten der Gymnasiallehrplan, der 1848 von dem Dresdener Gymnasialverein nach langen Beratungen konstruiert worden ist. Jedoch ist dieses Projekt nie ausgeführt worden, und der, dem es in erster Linie seine Entstehung verdankte, H. Köchly, kam später ganz von ihm zurück.

Der Gedanke, eine Lateinschule mit einer lateinlosen höheren Schule in der Weise zu verbinden, daß in den drei untersten Klassen alle Schüler miteinander vereinigt sind und erst mit dem vierten Jahr die Scheidung in lateinlernende und lateinlose beginnt, hat seine Verwirklichung zuerst 1878 in Altona gefunden. Diese Lateinschule aber ist nicht ein Gymnasium, sondern ein das Griechische ausschließendes Realgymnasium. Nach dem Muster der Altonaer Anstalt gestattete dann das preußische Lehrplanreglement vom Jahre 1891 andere einzurichten (infolgedessen auch bald mehrere Realgymnasien in dieser Weise umgestaltet wurden), wogegen für die Gymnasien die Reformgestaltung in jenem Reglement, entsprechend dem von der Mehrheit der voraufgehenden Berliner Schulkonferenz gefaßten Beschlusse, noch nicht zugelassen wurde.

Daß dies ein Jahr später, und zwar zunächst in Frankfurt a. M. geschah, ist dem Umstand zuzuschreiben, daß der nach v. Goßler ans Ruder gelangte Kultusminister Graf Zedlitz für die Sache durch den Finanzminister Miquel gewonnen war und daß er seinerseits den Direktor des Frankfurter Städtischen Gymnasiums, den schon genannten Dr. Reinhardt, zu bestimmen wußte, einen Versuch an der von ihm geleiteten Anstalt mit der Verschiebung des Lateins bis zur Untertertia, des Griechischen bis zur Untersekunda und mit dem Beginn des Französischen in Sexta zu machen. Nachdem hier, an der später „Goethe-Gymnasium" genannten Schule (die nicht die Verbindung eines Gymnasiums und einer Realanstalt darstellt, sondern nur gymnasiale Klassen hat) der Anfang mit solcher Umgestaltung des Gymnasialunterrichts gemacht war, sind in Preußen bis zum Frühjahre 1906 18 Gymnasien nachgefolgt, denen meist Realgymnasial- oder Oberrealschulklassen angegliedert sind, während im ganzen übrigen Deutschland bis zu dem genannten Zeitpunkte nur zwei mit Realgymnasien kombinierte Gymnasien, sowie ein mit einem Realgymnasium und ein mit einer Realschule kombiniertes Progymnasium die Reformgestalt angenommen haben. Die Zahl aber der mit lateinlosen Realschulen kombinierten Reform**real**gymnasien ist in Preußen eine erheblich höhere als die der Reformgymnasien und eine höhere auch in den anderen deutschen Staaten.

In einem von Dr. Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M., 1903 herausgegebenen Buche, das von der Casseler Novemberkonferenz des Jahres 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts Bericht erstattet, sind anhangsweise nebst einer Übersicht über den damaligen Bestand an Reformschulen auch 17 in Einzelheiten voneinander abweichende Lehrpläne mitgeteilt, die an reformierten Anstalten eingeführt sind, 14 nach dem Frankfurter und 3 nach dem Altonaer System gestaltete. Auf der folgenden Seite haben wir drei dieser Pläne abdrucken lassen. Die wichtigste Abweichung der Frankfurter Reformrealgymnasien von dem Altonaer ist die, daß hier das Englische vor, in Frankfurt nach dem Lateinischen einsetzt.

Lehrplan des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, das nicht in unmittelbarer Verbindung mit einer anderen Schulgattung steht.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Normalgymn.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	26
Latein	—	—	—	10	10	8	8	8	7 }	51	68
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8	8	8 }	32	36
Französisch	6	6	6	3	2	2	2	2	2	31	20
Geschichte und Erdkunde	2	2	6	3	4	2	2	2	3	26	26
Rechnen und Mathematik	5	5	5 }	4	4	3 }	3 }	3 }	3 }	35	34
Naturwissenschaften	2	2	3 }	2	2	2 }	2 }	2 }	2 }	19	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	8
Zusammen	25	25	28	29	29	30	30	30	30	256	259

Die Schlußklammern, die zwei verschiedene Lehrfächer zusammenfasssen, bezeichnen, daß eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahlen möglich ist. Dazu kommen als verbindlich je 3 Stunden Turnen durch alle Klassen und je 2 Stunden Singen für die Schüler der VI. und V. und Teilnehmer am Chorgesang für die zum Singen beanlagten der übrigen Klassen; ferner als wahlfrei von UII ab je 2 Stunden Zeichnen, von OII ab je 2 Stunden Englisch und je 2 Hebräisch.

Lehrplan der beiden Frankfurter Realgymnasien,
die ebenfalls nicht in unmittelbarer Verbindung mit einer anderen Schulgattung stehen.

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Zusammen	Normalrealgymn.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	28
Lateinisch	—	—	—	8	8	6	6	5	5	38	49
Französisch	6	6	6	4	4	3	3	3	3	38	29
Englisch	—	—	—	—	—	6	4	4	4	18	18
Geschichte und Erdkunde	2	2	6	4	4	3	3	3	3	30	28
Rechnen und Mathematik	5	5	5⎫	4	4	4	5	5	5	42	42
Naturwissenschaften	2	2	3⎭	3	3	3	4	5	5	30	29
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	16
Zusammen	25	25	28	30	30	32	32	32	32	266	262

Bezüglich des Turnens und Singens gilt, was unter dem ersten Lehrplane bemerkt ist.

Lehrplan des Realgymnasiums mit Realschule in Altona.

	Gemeins. Unterbau			Realschule			Zusammen	Realgymnasium						Zusammen
	VI	V	IV	III	II	I		UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	
Religion	3	2	2	2	2	2	13	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichtserzählung	5	4	4	3	3	3	22	2	2	3	3	3	3	29
Latein	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	6	6	5	6	5	5	33	4	4	3	3	3	3	37
Englisch	—	—	4	5	4	5	18	3	3	3	3	3	3	22
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	4	3	19	4	3	3	3	3	3	27
Rechnen und Mathematik	5	5	6	6	6	6	34	5	4	5	4	5	5	44
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4	5	17	2	4	4	5	4	4	29
Schreiben	2	2	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen	25	25	29	30	30	31	170	30	30	31	31	31	31	263

Bezüglich des Turnens und Singens gilt, was unter dem ersten Lehrplane bemerkt ist. Wahlfrei sind von UII ab je 2 Stunden Spanisch, von OII ab je 2 Stunden Darstellende Geometrie.

Zur Vermehrung der Reformschulen stark mitgewirkt hat die Agitation des 1889 gebildeten Reformschulvereines, der es als seine Aufgabe betrachtete, den Fachmännern und dem Publikum durch eine Zeitschrift, Zeitungsartikel, Broschüren klarzumachen, welche Vorteile es habe, wenn der klassische Unterricht in den lateinlehrenden Schulen hinausgeschoben und alle höheren Schulen auf den unteren Stufen den gleichen Lehrplan hätten. Viele der hier vorgebrachten Gründe konnten allerdings leicht widerlegt werden, besonders durch das, was man in fremden Län-

dern, wo ganz ähnliche Einrichtungen seit längerer Zeit bestehen, erlebt hat und was Verfechter der Reform in Deutschland so völlig übersahen, daß sie einige dieser Länder mit ihren Schuleinrichtungen als nachzuahmende Muster preisen konnten. Insbesondere wurde Schweden gerühmt, in dem von 1878 bis vor kurzem eine Organisation des höheren Schulunterrichts bestand, wonach der fremdsprachliche Unterricht mit dem Deutschen begann, dann in der der deutschen Untertertia entsprechenden Klasse das Latein, in Untersekunda das Griechische folgte (seit 1905 ist der klassische Unterricht dort noch stärker verkürzt). Aber auch Norwegen und Dänemark wurden wegen ihrer analogen Einrichtungen wiederholt zitiert. Indes gerade aus den in den drei skandinavischen Staaten gemachten Erfahrungen ergab sich die Widerlegung von mehreren schönen Verheißungen, womit man meinte, die Einführung des lateinlosen Unterbaues empfehlen zu können, so wenn verkehrterweise behauptet wurde, daß der Zudrang zu den gelehrten Berufen durch diese Unterrichtsreform gehemmt werden würde: denn nachweislich hat in Schweden, Norwegen und Dänemark jener Zudrang nach der Einführung der neuen Organisation des höheren Schulunterrichts nicht abgenommen, sondern zugenommen. Oder wenn behauptet wurde, daß der lateinlose Unterbau vor Überbürdung der Schüler schützen werde: denn in allen drei skandinavischen Ländern ist wiederholt lebhafte und berechtigte Klage darüber geführt worden, daß die Schüler in den oberen Klassen überanstrengt würden. Oder wenn man sich und anderen von der Neuerung die Einkehr allgemeiner Zufriedenheit versprach: denn eigentlich ist im Norden, besonders in Schweden, niemand mit der bestehenden Organisation zufrieden, da den einen zu weit von der früheren Unterrichtsgestaltung abgewichen, den anderen noch nicht weit genug gegangen zu sein scheint. Die betreffenden Nachweise sind in der Schrift zu finden, die der Unterzeichnete 1892 unter dem Titel „Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau“ herausgegeben hat, in der auch die übrigen für diese Reform geltend gemachten Gründe beleuchtet sind.

Argumente didaktischer Art wurden besonders von Reinhardt („Die Frankfurter Lehrpläne“ 1892) geltend gemacht, der sich von den meisten Wortführern des Schulreformvereines in einem Punkte scharf unterscheidet. Denn während diese das antike Element im Gymnasialunterricht entschieden beschränkt sehen möchten, war für Reinhardt Hauptmotiv bei dem Unterbauplan der Gedanke, daß der lateinische und griechische Unterricht nicht bloß besser gewahrt, sondern wesentlich gehoben werden könne, wenn man seinen Anfang auf Untertertia, bezw. Untersekunda verschiebe und ihn dann mit größerer Stundenzahl bis zum Ende des Gymnasialkurses ausstatte. Und indem er an der von ihm geleiteten Anstalt mit wohlüberlegter, bis ins einzelne geregelter Methode, mit Hilfe guter, für die neue Organisation geschaffener Lehrbücher, mit vortrefflichen und eifrigst zum Gelingen strebenden Lehrkräften und bei einem im ganzen sehr günstigen Schülermaterial das ihm vorschwebende Ziel verfolgte, erreichte er im klassischen Unterricht Schlußresultate, die zwar nicht höher als die guter Normalgymnasien standen, aber sich neben ihnen sehr wohl sehen lassen konnten. Doch gegenüber der Preisung dieser Ergebnisse ist die Bemerkung berechtigt, daß für die Bildung der Schüler, besonders für die Erziehung ihrer geistigen Kräfte nicht so wichtig die Erreichung gewisser Unterrichtsziele sei, als daß der Schüler auf dem Wege hiezu in vollem Maße die Schulung empfange, die ihm von einem Lehrfach kommen soll, und ist vollberechtigt der Zweifel, ob bei dem ungleich rascheren Tempo, mit dem Latein und Griechisch auf dem Reformgymnasium getrieben wird, der intellektuelle und ethische Ertrag der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Literaturen der gleiche wie auf den Normalgymnasien sei. Dazu kommt ein zweifelloser Mißstand. Wenn die lateinischen und griechischen Stunden in den oberen Klassen zum Ersatz für das Minus in den unteren vermehrt wurden und die Gesamtzahl der wöchentlichen Stunden in Sekunda und Prima nicht erhöht werden durfte, so war es notwendig, die Zeit für andere Unterrichtsgegenstände auf den oberen Stufen zu verkürzen, und dies geschah dort mit den im Normalplan für Französisch, Geschichte und Mathematik angesetzten Stunden. Wenn man aber meinte, daß für

dieses Minus stärkere Ausstattung der genannten Lehrfächer in unteren und mittleren Klassen vollen Ersatz gewähren würde, so irrte man sich. Das Mißliche der bezeichneten Verkürzung tritt besonders bei dem Geschichtsunterricht der Obersekunda und Unterprima hervor, in welchen Klassen nach dem Frankfurter Lehrplan in je zwei wöchentlichen Stunden die ganze alte Geschichte und die mittelalterliche und die neuere bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges erledigt und daneben noch geographische Repetitionen vorgenommen werden sollen. Aber auch Mathematiker und Naturwissenschaftler haben zum Teil scharfe Klage darüber geführt, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in den oberen Klassen des Reformgymnasiums auf fünf Stunden reduziert ist. Will man hier helfen und die klassischen Sprachen nicht wieder früher beginnen lassen, so bleibt nichts übrig, als dem griechischen und lateinischen Unterricht oben wieder einige Stunden zu nehmen. Erst Verminderung der Jahreskurse, dann der Wochenstunden, wie es ja in den skandinavischen Reichen gegangen ist.

Von verschiedenen Pädagogen ist in ausführlichster Weise zu demonstrieren versucht, man beginne besser mit dem Französischen als mit dem Lateinischen den fremdsprachlichen Unterricht. Ja, manche unternahmen, darzutun, daß mit neun- und zehnjährigen Knaben Latein zu treiben, etwas Vernunftwidriges und Verderbliches sei. Besonders häufig ist bei diesen Argumentationen Gebrauch gemacht worden von den alten Sätzen, „Vom Leichteren zum Schwereren“ und „Vom Näheren zum Entfernteren“, die doch keineswegs allgemein gültige Axiome sind. Mit dem zweiten könnte man sonst z. B. auch beweisen, daß man die mittelalterliche Geschichte vor der alten treiben solle und daß in den Anstalten, die Mittelhochdeutsch lehren, dieses auch dem Unterricht in der weit ferner liegenden französischen Sprache vorauszugehen habe. Wir verweisen im übrigen auf das, was in der genannten Schrift S. 55—68 zur Rechtfertigung der Priorität des Lateinischen vor dem Französischen gesagt ist, und fügen nur noch hinzu, was ein lebhafter Verteidiger der Folge Französisch-Lateinisch, der frühere Oberstudiendirektor Dr. Julius Ziehen (in einem Gutachten hinter dem Protokoll der Berliner Schulkonferenz von 1900) gegen den Lehrplan des französischen Gymnasiums in Berlin geäußert hat, das den lateinischen Unterricht in Quarta auf den in VI. begonnenen Französischen folgen läßt: es sei nach seinen Erfahrungen schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren auch nur annähernd zu einem solchen Abschlusse zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne. Daß dagegen das Latein nach zwei-, ja nach einjährigem Betrieb eine treffliche Grundlage zur Erlernung des Französischen abgibt, ist bekannt.

Am meisten Eindruck auf einen großen Teil des Publikums hat der für die Reform angeführte Grund gemacht, daß dann die Eltern erst später Klarheit darüber gewinnen müßten, für welche Art von Beruf sich ihr Sohn am besten eigne und ob er daher besser den gymnasialen oder den realgymnasialen oder den von der Oberrealschule gebotenen Vorbildungsweg einschlage. Es ist dies ein Argument, das mit der Lösung der Berechtigungsfrage eigentlich dahinfällt, da jetzt auch die Absolventen der realistischen Anstalten in ihrer Berufswahl unbehindert sind. Zugleich muß aber darauf hingewiesen werden, wie wenig sicher bei unzähligen Individuen noch nach Absolvierung der IV. das Urteil darüber ist, zu was für einem Beruf sie sich eignen, und daß in sehr vielen Fällen entscheidend für die Berufswahl gar nicht die besondere Begabung ist.

Am 5. Mai 1900 stellten Mitglieder des Ingenieur-, des Realschulmänner-, des Schulreformvereines und des Vereines für lateinloses höheres Schulwesen, die in Berlin versammelt waren, folgende zwei Forderungen auf: 1. Alle neunklassigen höheren Schulen müssen die gleichen Berechtigungen zu wissenschaftlichen Studien und höheren Laufbahnen haben. 2. Die weitere Gestaltung aller höheren Schulen ist in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen Unterbau erhalten, der die drei unteren Klassen umfaßt. Und es wurde gemeldet, daß Tausende ihre Zustimmung zu diesen Beschlüssen gegeben.

Am 5. Juni 1900 fand darauf in Braunschweig eine Versammlung des Deutschen

Gymnasialvereines statt, wo Prof. Dr. Seeliger, früher Rektor des Zittauer Gymnasiums, seit 1905 Referent über das höhere Schulwesen im königl. sächsischen Kultusministerium, einen gegen die Reformorganisation gerichteten (im Jahrg. 1900 des „Humanistischen Gymnasiums" gedruckten) Vortrag hielt, der besonders die bösen Folgen besprach, die von dem griechischen Unterricht bei einer Verallgemeinerung der Reformgestalt des Gymnasiums nicht abzuwenden sein würden. Auf Grund dieser Erörterung und von Erwägungen, wie wir sie oben vorgeführt, faßte die Versammlung folgende Resolution, die über 15.500 Zustimmungserklärungen von Mitgliedern der verschiedensten höheren Stände in Deutschland erhielt: „Der Deutsche Gymnasialverein erklärt sich gegen Verallgemeinerung des Lehrplanes des sogenannten Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für die neunklassigen höheren Schulen, wünscht vielmehr, daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde."

Auch die Tags darauf in Berlin eröffnete Schulkonferenz sprach sich zwar dahin aus, daß einer zweckentsprechenden Weiterführung der mit dem gemeinsamen Unterbau gemachten Versuche nicht entgegenzutreten sei, aber erklärte seine Verallgemeinerung zurzeit nicht für ratsam. Selbst Reinhardt trat hier keineswegs für dieselbe ein, sondern verlangte nur auch für die Reformorganisation Luft und Licht da, wo ihre Durchführung von einem Lehrerkolleg übernommen werden wolle, und betonte, daß es wünschenswert sei, wenigstens in jeder Provinz eine Anstalt zu besitzen, die im stande sei, in die mittleren und oberen Klassen Schüler von solchen Orten aufzunehmen, wo nur eine Realanstalt bestehe und die Knaben lateinischen und griechischen Unterricht entweder gar nicht oder nur in Nebenkursen von den mittleren Stufen an empfangen könnten. Übrigens meinte er, daß die Unterbaufrage eine ganz andere, viel geringere Bedeutung bekomme, sobald die Gleichberechtigung der Realschulabiturienten ausgesprochen sei.

Dem positiven Satz in der Erklärung der Konferenz entsprach hernach die Stelle der preußischen Kabinettsordre vom 26. November 1900, wo gesagt ist, daß die Einrichtung von Schulen nach dem Altonaer und den Frankfurter Lehrplänen sich für die Orte, wo sie bestehe, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt habe und daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zuträfen, auf breiterer Grundlage erprobt werden solle.

Von entschiedener Bedeutung für die Beurteilung der Reformschulen war dann der Erfahrungs- und Meinungsaustausch, der im November 1901 in Cassel zwischen Direktoren von Reformschulen und mehreren Unterrichtsverwaltungsbeamten stattfand und der dem Wortlaute nach 1903 bei Weidmann veröffentlicht ist (eine Zusammenstellung der Hauptresultate findet sich im „Humanistischen Gymnasium" 1903, S. 187—199). Denn hier ist keineswegs nur von Erfolgen geredet, sondern in offenherziger Weise auch auf die Mißstände hingewiesen, die in der Praxis beobachtet worden waren, so daß mit Recht behauptet werden konnte, die Bedenken gegen die Reform seien durch Veröffentlichung des Verhandlungsprotokolls entschieden verstärkt worden. Die Übelstände waren nach den Bemerkungen mehrerer Anstaltsleiter besonders in den Lehrgegenständen hervorgetreten, deren Stundenmaß auf den obersten Stufen durch die dort eingetretene Vermehrung der klassischen Stunden verkürzt worden war. Recht bemerkenswert sind übrigens auch die Äußerungen, welche zeigen, wie manche Direktoren kombinierter (aus einer lateinischen und einer lateinlosen Schule zusammengesetzter) Anstalten die Schüler, welche den Unterbau absolviert hatten, in Mehr- und Minderbegabte sonderten und die ersteren der lateinischen, die letzteren der lateinlosen Abteilung zuwiesen, was die Vertreter der Oberrealschulbildung sehr bedenklich gegen die Unterbaueinrichtung stimmen muß.

Gegen die Verallgemeinerung der Reformorganisation wandte man sich auch wiederholt im preußischen Herrenhaus und im Abgeordnetenhaus und keineswegs nur von den Bänken der konservativen Partei. Sehr bezeichnend sind in dieser Hinsicht besonders die Verhand-

lungen der zweiten Kammer vom 7. März 1906 und der ersten vom 30. desselben Monats (Abdruck des Protokolls im „Humanistischen Gymnasium" 1906, S.81—109).

Warum die Berliner Stadtverwaltung eine Reformschule nach Frankfurter oder Altonaer System bisher nicht errichtet hat und sich gegen ein Reformgymnasium durchaus abweisend verhält, ist vom Stadtschulrat Dr. Michaelis deutlich auseinandergesetzt in einem Vortrag, den er am 29. November 1904 in einer Zusammenkunft der Berliner Freunde des Humanistischen Gymnasiums gehalten und der in der eben genannten Zeitschrift, S. 41—54, zu lesen ist. Anders als die Berliner Stadträte und Stadtverordneten denken die Dresdener, die im Herbst 1902 die Errichtung eines dann auch Ostern 1903 ins Leben getretenen Reformgymnasiums und eines damit verbundenen Reformrealgymnasiums beschlossen. Die Verhandlungen aber, auf Grund deren der Beschluß gefaßt wurde und die zum großen Teil dem Wortlaute nach das „Humanistische Gymnasium" 1902, S. 193—206 mitgeteilt hat, sind der Art, daß sie alle einigermaßen verständigen Vertreter der Reformidee sehr unangenehm berühren mußten. Die Redner zeigten (mit Ausnahme weniger Dissentierender), welche unglaubliche Fülle verschiedenster, ja zum Teil völlig unvereinbarer Vorteile die Phantasie sich von einer Reformschule erträumen kann: eine Anstalt, die mehr praktische Kenntnisse vermittelt, in der aber gleichwohl auch die klassischen Studien mehr als in den gewöhnlichen Gymnasien blühen, die das Erlernen der Fremdsprachen wesentlich erleichtert, so daß den Anforderungen auch Minderbegabte entsprechen können, und die durch Ermäßigung der Ansprüche den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden befördern wird, eine Schule, wo man durchweg mit Freudigkeit arbeitet, „den Tertianern das Recht der Flegeljahre nicht verkümmert" wird, aber die in den mittleren Klassen sonst so gern sich geltend machende Stumpfsinnigkeit keinen Platz findet, eine Anstalt mit überaus günstigen Versetzungs- und Reifeprüfungsergebnissen und schließlich eine, bei deren Errichtung die Stadt an Lehrkräften und Geld sparen wird.

Unter denen, die sich in den letzten Jahren über Reformschulen ausgesprochen haben, ist noch hervorzuheben Paul Cauer, seit 1905 Provinzialschulrat in Münster i. W., der mehrfach seine starken Bedenken nicht gegen das Reformrealgymnasium, aber gegen das Reformgymnasium begründet hat, so in der Rede „Der Plan des Reformgymnasiums, was verspricht er? und was droht er?" (erschienen in Düsseldorf 1902) und in den Äußerungen, die im „Humanistischen Gymnasium" 1903, S. 109 ff., 1905, S. 30 ff. und S. 167 fg. abgedruckt sind.

Wie das Reformschulwesen sich weiter entwickeln wird, kann mit Sicherheit niemand sagen, als wahrscheinlich aber darf folgendes bezeichnet werden. Die Zahl der Reformrealgymnasien wird wohl noch wachsen, obgleich auch bei ihrer Organisation von Leitern solcher Anstalten nicht geringe Mißstände empfunden sind, wie die Aussprache in Cassel zeigte; besonders manchen kleineren Städten, die nur eine höhere Schule erhalten können und mit ihr möglichst vielen Vorbildungsbedürfnissen entsprechen möchten, sagt möglicherweise die Verbindung eines Realgymnasiums und einer Realschule mit gemeinsamem Unterbau besonders zu. Auch die Zahl der Reformgymnasien wird vielleicht noch zunehmen; und wenn in den verschiedenen deutschen Staaten vereinzelt Gymnasien (wenn möglich mit Alumnaten) existierten, wo Knaben, in deren Heimatsort Gelegenheit, Latein zu lernen, gar nicht besteht, die Elemente desselben nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr lernen könnten, so wäre das ja zweifellos ein Vorteil für die Kasse der Eltern und im allgemeinen wohl auch einer für die Erziehung der Knaben, die dann nicht schon, falls sie gymnasiale Bildung erhalten sollen, vor dem genannten Jahre aus dem Elternhaus gegeben zu werden brauchten. Aber zur Verallgemeinerung der Reformgestalt des Gymnasiums wird es in Deutschland aller Wahrscheinlichkeit nach dank der Einsicht und dem Widerstand der deutschen Gymnasiallehrer, die in ihrer weit überwiegenden Mehrheit diese Reform ablehnen, und dank der Besonnenheit der Unterrichtsverwaltungen nicht kommen. Geschähe es in Zukunft doch, so träte zugleich der Anfang vom Ende der humanistischen Schulstudien ein, die dann auf der schiefen Ebene, auf die sie durch die Reform-

gestaltung gebracht sind, allmählich immer weiter zum Ausgang der Gymnasien gleiten würden, wie das die Entwicklung des norwegischen und schwedischen höheren Schulwesens beweist. Nur, wenn die bis 1892 allein zugelassene Form des Gymnasiallehrplanes die Norm bleibt und die Reformgestalt die Ausnahme, wird in der letzteren der Bestand griechischen und lateinischen Unterrichts festgehalten werden können, den die humanistisch gesinnten unter den Verfechtern der Reform verlangen.

Zusatz vom April 1907. Die letzte Zeit hat eine klare Scheidung dieser für den klassischen Unterricht eintretenden Verfechter der Reform und derer gezeigt, denen eine weitere Beschränkung jenes Unterrichts entweder gleichgültig ist oder sogar wünschenswert erscheint. Auf der Stettiner Versammlung des Reformschulvereines hielt der Direktor des Karlsruher Real- und Reformgymnasiums einen Vortrag, in dem er als naturgemäße Folge der bisherigen Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutchland die hinstellt und begrüßt, daß zwar die lateinische Sprache noch auf lange hin notwendiger Bestandteil eines großen Teiles unserer höheren Schulen bleibt, die griechische dagegen aufhört obligatorisch zu sein und daß das Reformrealgymnasium die allgemeinere Schule der nächsten Zukunft wird. Und der Verein deutscher Ingenieure hat sich jüngst wieder in der Weise geäußert, daß von ihm fortgesetzt als Ziel eine einheitliche Organisation des höheren Schulunterrichts angestrebt werde, nach der in einem sechsjährigen lateinlosen Unterbau alle über den Volksschulunterricht hinausstrebenden Knaben unterwiesen und die altklassischen Schulstudien auf die letzten drei Schuljahre beschränkt werden.

Heidelberg. *G. Uhlig.*

Regelmäßigkeit s. d. Art. Ordnungsliebe und Pedanterie.

Regierung der Kinder, pädagogische Regierung; Zucht. Die natürliche Beschaffenheit des Kindes ist Unbändigkeit und Zügellosigkeit; nicht als ob es von Natur aus schlecht und verderbt wäre, wie manche Pädagogen behaupten, sondern weil es ihm noch an festen Mittelpunkten des Vorstellens, den sogenannten apperzipierenden Vorstellungen mangelt, weshalb es, unfähig den eigenen Vorstellungslauf zu beherrschen, den Eingebungen des Augenblicks gehorcht. Ohne Rücksicht auf Personen und Normen folgt es seinen wechselnden Einfällen und Launen sowie den Einflüsterungen anderer Kinder; es will nicht ruhig sitzen, will alles in die Hand nehmen, alles zerstören; es will über den Zaun des Nachbars steigen, seine Spielgenossen schlagen, kurz überall seinen Eigenwillen behalten. „Statt eines echten Willens, der sich zu einer angemessenen Lebensführung entschließt, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloses Treiben hervor, das sich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen ist, das die Beschäftigungen und Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und stört, das der eigenen Gesundheit und der künftigen Person des Kindes Gefahr droht. Es ist das der Ungestüm roher Begehrungen, wodurch das Kind gereizt wird, aus seinen Schranken herauszutreten. — Statt daher nach objektiven Gründen sich zu richten, ist das Kind fortwährend den subjektiven Aufwallungen seines Gedankenkreises, wie sie der Moment in ihm erregt, preisgegeben. Es führt darum in jedem Augenblicke unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kommt und bei ihm zum Begehrten wird“ (Ziller). Eine Erziehung wäre nicht denkbar, wenn man ihm diesen Eigenwillen ließe. Dieser wilde Ungestüm, den man an jedem unerzogenen und daher auch ungezogenen Kinde wahrnehmen kann, muß dadurch gebrochen werden, daß man die gesellige Ordnung nötigenfalls mit Gewalt aufrecht hält und das Kind in ihre Schranken verweist. Die gesellige Ordnung ist aber eine vierfache: 1. Die Ordnung der Personen in ihren gegenseitigen Beziehungen und Stellungen; 2. die Ordnung der Dinge nach ihrem räumlichen Nebeneinander; 3. die Ordnung der Zeit als Reihenfolge der Verrichtungen nach dem Glockenschlage; 4. die Ordnung der Sitte, d. h. der Formen des Umganges. Der Zögling wird angehalten werden müssen, die Personen in ihren Wirkungskreisen und Rechten zu achten, die Dinge in der Ordnung zu lassen, sich an die Zeit zu binden und die äußere Wohlanständigkeit zu wahren. Die Summe jener Veranstaltungen und Einwirkungen, die von der Erziehung ausgehen, um den Zögling in den Schranken der geselligen Ordnung zu erhalten, ist die pädagogische Regierung. Die Erziehungsmittel, deren sie sich bedient, sind Versa-

gung und Zwang, Befehl und Verbot, Androhung und Strafe. Indem die Regierung zunächst von ethischen Einwirkungen absieht und nur darauf hinausgeht, den Zögling innerhalb der geselligen Ordnung zu erhalten, ist sie noch nicht Erziehung selbst, wohl aber eine ihrer wesentlichen Voraussetzungen, indem sie ein planmäßiges Eingreifen in die naturgemäße Entwicklung des Zöglings ermöglicht. Mittelbar wird sie jedoch zur Erziehung selbst, indem sie durch das Festhalten des Zöglings an den geselligen Schranken und durch dessen Unterordnung unter den Willen des Erziehers die allgemeine Form der Sittlichkeit, nämlich die Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz herstellt. Von dieser Unterordnung bis zum eigentlichen sittlichen Gehorsam ist nur noch ein Schritt, welcher durch den Hinzutritt der freien Unterwerfung an die Stelle der erzwungenen bewirkt wird. So erzieht die Mutter die Kinder schon dadurch, daß sie diese regierend meistert; sei es auch nur vorläufig zu dem Zwecke, um Ruhe und Ordnung im Hause zu haben. Ebenso ist die äußere Ordnung, welche der Lehrer in der Schulklasse erhält, schon eine Art Erziehung. Die vorläufig noch nicht beabsichtigte, jedoch nicht ausbleibende erzieherische Wirkung der Regierung besteht also in der Angewöhnung zum Gehorsam. So ist die pädagogische Regierung ein Vorbild der Selbstregierung, welcher sie dereinst wird Platz zu machen haben. Sie ist aber auch ein Analogon der Staatsregierung, deren Zweck keineswegs dahin geht, die Staatsbürger tugendhaft und glücklich zu machen, sondern geselliges Zusammenleben durch Aufrechthaltung der Rechtsordnung zu ermöglichen. Diese Ordnung legt jedem einzelnen einen sehr empfindlichen Druck auf, den man sich jedoch sehr gern gefallen läßt, weil man weiß, daß er die Voraussetzung jener hohen Vorteile ist, die man aus dem geselligen Verbande schöpft. Im Staate regieren sich die meisten Staatsbürger, nämlich alle Gutgesinnten und geistig Gesunden von selbst, ohne daß es zu ihrer Maßregelung von Seite der Regierungsgewalt käme. Solche Maßregeln werden nur gegen Geistesschwache, Verschwender, gemeine und politische Verbrecher angewendet. So ist es auch bei der pädagogischen Regierung die allgemeine und angewöhnte Ordnung, welche das gute Kind beherrscht, indem es sich dieser Ordnung gutwillig unterwirft, wenn es auch deren Nutzen vorläufig nicht abzusehen vermag. Die pädagogische Regierung ist um so notwendiger, je mehr Kinder irgendwo in Gemeinschaft treten, weil die Anhäufung so vieler Elemente der Unruhe schließlich jede Führung derselben vereiteln müßte, wie es die Erfahrungen an Schulen vielfach dartun, wo alsdann Rufe nach drastischen Strafmitteln laut werden. Siehe das Nähere in den Art.: „Schulzucht“ und „Disziplinargesetze“.

Literatur: Ziller, Regierung der Kinder. — Rein, Enzyklopäd. Handbuch d. Päd. V., S. 786, wo in einem geschichtlichen Rückblick die Frage und die Verwertung der Herbartschen Begriffe „Zucht“ und „Regierung“ in den neueren Lehrbüchern der Pädagogik erörtert wird.

G. Lindner. †.

Regulative s. d. Art. Preußen.

Reichsschulkommission. Seit 1875 (vgl. § 90 der Wehrordnung des Deutschen Reiches vom 28. September 1875) besteht als Beirat des Reichskanzlers zur Prüfung der Anerkennung und Klassifizierung der Lehranstalten, welche gültige Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den Einjährig-Freiwilligendienst ausstellen dürfen, eine vom Bundesrate eingesetzte Reichs-Schulkommission. Sie besteht aus sechs Mitgliedern, von denen vier ständig, zwei wechselnd sind, und tritt im Jahre zweimal (meist im Mai, September) zur Beratung zusammen. Die vier Königreiche (Preußen, Sachsen, Bayern, Württemberg) ernennen je ein ständiges Mitglied. Ein fünftes Mitglied wird abwechselnd von Baden, Hessen, Elsaß-Lothringen und Mecklenburg-Schwerin (in dieser Reihenfolge), das sechste abwechselnd von den übrigen Bundesstaaten nach ihrer verfassungsmäßigen Reihenfolge ernannt, und zwar in jedem Falle auf die Dauer von zwei Jahren.

Die Kommission besteht zurzeit (1906/07) aus folgenden Mitgliedern:

1. Wirklicher Geheimer Ober-Regierungsrat und vortragender Rat im Ministerium der geistl., Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten Dr. Köpke in Berlin.

2. Rektor der Technischen Hochschule Prof. Dr. von Dyck in München.

3. Geheimer Schulrat und vortragender Rat im Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht Dr. Seeliger in Dresden.

4. Dr. v. Ableiter, Direktor der Kultusministerialabteilung für die höheren Schulen in Stuttgart.

5. Dr. Strenge, Schulrat in Schwerin.

6. Prof. Dr. Reuter, Direktor des Katharineums in Lübeck.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Reifeprüfung s. d. Art. Maturitätsprüfung und Prüfungen.

Reihenreproduktion — das Wiedererstehen früher aufgenommener Vorstellungen im Bewußtsein infolge ihres Zusammenhanges mit anderen.

Auch der oberflächlichsten Beobachtung seelischer Vorgänge konnte es nicht verborgen bleiben, daß unter bestimmten Bedingungen Inhalte, die früher im Bewußtsein vorhanden waren, in dasselbe zurückkehren können. Den Griechen war die Erscheinung bekannt, wie wir aus Platon wissen. „Wenn jemand“, so sagt dieser Philosoph im Phaedon (p. 73 c), „einen Gesichts- oder Gehörs- oder anderen Sinneseindruck gefaßt hat und nicht bloß diesen wahrnimmt, sondern auch eines anderen inne wird, auf das diese Erkenntnis sich nicht bezieht, sondern eine andere, so haben wir gewiß dieses Innewerden mit Recht Erinnerung (ἀνάμνησις) genannt“, und als Beispiel dieses Wiederauftauchens einer Vorstellung führt er an einer anderen Stelle die Tatsache an, daß Liebenden, wenn sie die Leier oder ein Gewand der geliebten Person sehen, die Gestalt derselben vor das Bewußtsein tritt. Als Bedingung für die Wiedererweckung scheinbar verloren gegangener Vorstellungen erkannte die alte Psychologie den Umstand, daß die beiden Vorstellungen, um die es sich dabei handelt, durch Beziehungen des Inhalts (Ähnlichkeit oder Kontrast) oder der Zeit oder des Ortes einander nahe stehen Man nennt diese Erscheinung, der Terminologie der englischen Psychologen folgend, heute noch „Ideenassoziation“. Locke spricht im Versuch über den menschlichen Verstand (II, 33) auffallend kurz von derselben; sie kommt fast nur als Veranlassung zu Störungen der Erkenntnis bei ihm in Betracht. Doch ist die Erklärung desselben nicht ohne Interesse: er vergleicht diese Vorstellungsverbindungen mit den gewohnheitsmäßig verbundenen Willensakten, mit jenen Bewegungsreihen, die „durch häufiges Begehen zu einem glatten Pfad ausgetreten werden und dadurch leicht und sozusagen natürlich werden“. Abercrombie berichtet, daß man Assoziation annehme 1. zwischen Vorstellungen, die ähnlichen Inhalts seien, 2. solchen, die zu gleicher Zeit oder am selben Orte zum ersten Mal aufgenommen worden seien, 3. solchen, die Ursache und Wirkung oder 4. Kontraste darstellen. Er selbst scheidet: 1. natürliche oder philosophische Assoziation zwischen Vorstellungen, die für den Vorstellenden durch sein Interesse verbunden sind, 2. lokale oder zeitliche, 3. willkürliche oder erdichtete Assoziation (Gedächtnishilfen u. dgl.). Diese Sätze registrieren Erfahrungstatsachen, ohne den Grund der Erscheinung zu berühren; man nahm immer noch an, daß die Vorstellungen in der Seele irgend eine materielle Existenz führen. Die neuere Psychologie hat wenigstens eine klarere Einteilung versucht; sie nimmt als Fälle der Ideenassoziation nur den der Kontinuität (des örtlichen und zeitlichen Zusammenhanges) und der Kontiguität (der inhaltlichen Berührung) an.

Erst durch Herbart tritt eine andere Auffassung ein. Vorstellungen, die die Seele aufnimmt, werden dadurch nach seiner Meinung Kräfte, die gegen einander wirken. Ganz gleiche Vorstellungen verschmelzen ineinander; ganz verschiedenartige verflechten (komplizieren) sich und bleiben nebeneinander stehen; solche aber, die dem nämlichen Gebiete angehören, innerhalb desselben aber sich entgegenstehen, hemmen sich, d. h. verdunkeln einander. Ist die Hemmung vollzogen, so bleiben von den Vorstellungen Reste übrig, die nun beim Hinzutreten neuer Vorstellungen immer wieder Hemmungen erfahren. Die Reste unter sich aber bleiben verbunden zur psychologischen Reihe. Dabei muß man aber die Reste nicht als Teile der Vorstellungen ansehen; sie stellen nur verminderte Grade der Klarheit vor. Das ganze Geflecht der Vorstellungen ist in fortwährendem Sinken begriffen. Vorstellungen, die schließlich ganz gehemmt sind, befinden sich im Gleichgewichte und

auf der Schwelle des Bewußtseins. Durch überragende Reste können sie diese Schwelle, welche dann die statische heißt, wieder überschreiten, d. h. ins Bewußtsein zurücktreten; denn sie bewahren das Streben, sich wieder ins Bewußtsein hinaufzuheben. Vorstellungen können aber auch wieder bewußt werden, wenn ein Druck, den eine andere auf sie gelegt hat, aufhört; man sagt, daß sie dann auf der mechanischen Schwelle sich befinden.

Das folgende Schema, in dem *a b c d* die nacheinander in die Seele tretenden Vorstellungen bedeuten, *r r, r,, r,,,* die immer wieder aufs neue der Hemmung unterworfenen Reste von *a*, *R R, R,,* die Reste von *b*, *ρ ρ,* die Reste von *c*, *r* den ersten Rest von *d*, veranschaulicht diesen Vorgang (Herbart, Psychologie als Wissenschaft, § 100):

a
r — *b*
r, — *R* — *c*
r,, — *R,* — *ρ* — *d*
r,,, — *R,,* — *ρ,* — *r* — (*e* u. s. w.)

Herbart bemerkt dazu: „Gesetzt, alle diese Vorstellungen werden, nachdem sie in solche Verknüpfung miteinander geraten, auf die Schwelle des Bewußtseins gedrückt, nachmals aber findet sich Gelegenheit, daß eine von ihnen sich wieder erheben könne, so wirkt sie auf alle anderen reproduzierend . . . . *a* reproduziert nämlich nach der Reihe am schnellsten *b*, minder schnell *c*, noch langsamer *d* u. s. f. Wäre es aber *c*, das sich zuerst erhöbe, so würde dieses mit seiner eigenen ganzen Kraft und Geschwindigkeit die Reste *R* und *r,* reproduzieren, und dann erst würde es die Reihe *d e f* u. s. w. ablaufen machen." Die Erhebung geschieht infolge der Aufhebung des Druckes, der auf einer Vorstellung liegen kann, oder durch die Hilfe einer neu hinzutretenden verwandten Vorstellung. Im ersteren Falle spricht Herbart von „frei steigenden" Vorstellungen. Mittelglieder, die sich heben, „trachten ihre nachfolgenden ganz, aber sukzessiv, hingegen die vorhergehenden partial und abgestuft, aber simultan hervorzuheben." Fängt das Endglied eine Hebung an, so folgen die vorhergehenden simultan in verminderter Stärke. Den Ablauf der Reihe vom Anfangsgliede an nennt Herbart Evolution, den vom Endgliede aus Involution. An ein Glied einer Reihe können sich aber auch seitlich verlaufende neue Reihen anschließen, so daß ein vollständiges Gewebe von Vorstellungen entsteht und das Abspringen von einer Reihe in eine sie durchkreuzende stattfinden kann.

Da Herbarts Pädagogik das Gemüt, d. h. den aktiven Teil der Seele des Zöglings durch die Vorstellungen, die sie ihm zuführt, für die Erziehungszwecke vollständig bestimmen (determinieren) will, ist die „Ausfüllung des Gemüts" eines ihrer vornehmsten Anliegen (Herbart, Allgem. Päd. II, 6, 2; III, 4, 18 und E. von Sallwürk, Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht. Berlin, 1904). Verknüpfung und vollständige Verflechtung der Vorstellungen, so daß das Gemüt nie „leer ist für die animalischen Begehrungen", wird darum von Herbart immer und immer wieder verlangt und Ziller kommt dieser Forderung durch sein Konzentrationssystem nach. Nun liegt aber der Herbartischen Auffassung die Annahme zu Grunde, daß die Vorstellungen bei aller Bewegung, die ihnen zugestanden werden muß, in der Seele sich unverändert erhalten, wie wenn ihnen ein sinnliches Dasein zukäme. Dabei erregt es gegründete Zweifel, ob Vorstellungen, die aus dem Bewußtsein geschwunden sind, noch als ein Besitz der Seele angesehen werden können, da ihr Wesen eben darin besteht, daß sie bewußt sind. J. Rehmke (Die Seele des Menschen, 2. Aufl. Leipzig 1905, S. 83) nennt daher die Herbartischen Vorstellungen „Fabelwesen". Wundt (Grundriß der Psychologie. Leipzig 1896, S. 264) entzieht der Assoziationstheorie der älteren Psychologie ihre gesamte Grundlage, indem er geltend macht, 1. „daß jene zusammengesetzten Vorstellungen, welche die Assoziationspsychologie als unzerlegbare psychische Einheiten voraussetzt, selbst schon aus Verbindungsprozessen entstehen, die offenbar mit den gewöhnlich Assoziationen genannten komplexen Verbindungen innig zusammenhängen", 2. „daß es eine Reproduktion der Vorstellungen im eigentlichen Sinne, insofern man nämlich darunter die unveränderte Erneuerung einer früher dagewesenen Vorstellung versteht, überhaupt nicht gibt, sondern daß die bei einem Erinnerungsakt neu in das Bewußtsein eintretende Vorstellung von der früheren, auf

die sie bezogen wird, immer verschieden ist." Wie man in der Wissenschaft von einer Tafel, in welche die Vorstellungen eingeprägt sein sollen, oder von einem Raum, in dem sie aufbewahrt sein sollen wie Schriftstücke in einer Schreibstube, nicht mehr reden kann, so muß man auf den Gedanken verzichten, als ob die Seele Vorstellungsverbindungen, die sie einmal vollzogen, irgendwo oder irgendwie zu gelegentlichem Gebrauche aufbewahre. Sogar die Ansicht Ziehens (Leitfaden der physiolog. Psychologie, 6. Aufl. Jena 1902, S. 177), daß „Erinnerungsbilder oder Vorstellungen" in bestimmten Ganglienzellen „niedergelegt" seien, wird in dieser Formulierung sich nicht aufrecht erhalten lassen. Es steht nur fest, daß, wie Locke geahnt haben muß, Verbindungen, welche infolge von Vorstellungsakten im Gehirn stattgefunden haben, bei folgenden Erregungen der Gehirnnerven wie ein gebahnter, „ausgeschliffener" Pfad leichter wieder durchlaufen werden, daß also wohl „Dispositionen" für Vorstellungsverbindungen, wie sie früher schon einmal stattgefunden haben, in der Seele sich finden, daß aber jede Vorstellung und so auch jede Vorstellungsverbindung immer ein produktiver, nicht ein lediglich reproduktiver Akt ist. In diesem Sinne kann man auch jetzt noch von Vorstellungsassoziationen und Reihenreproduktionen reden; aber man muß dabei auch den großen Anteil in Betracht ziehen, den das Gefühl an diesen Vorgängen hat.

Wundt stellt eine Tabelle der Vorstellungsverbindungen auf, indem er von den Verschmelzungen gleichzeitiger Empfindungen zu den eigentlichen Assoziationen fortschreitet, um ihnen dann diejenigen Verknüpfungen der Vorstellungen anzureihen, an denen das aktive Bewußtsein sich beteiligt. Diese letzteren nennt er Apperzeptionen, die erstere Assoziationen. Die Erinnerungsvorgänge sind Assoziationen, d. h. einer neuen Vorstellung gesellen sich Empfindungen des Wiedererkennens bei, die aber mit jener sich nicht einfach assimilieren, sondern in ihrer weiteren Entwicklung eine Vorstellung erzeugen, die sich von der neuen vollständig abhebt, aber zugleich als mit ihr psychisch verbunden erweist. Dieser ganze Vorgang regt aber das vorstellende Subjekt zu eigener, bewußter Tätigkeit an, woraus hervorgeht, daß, wie oben bemerkt, der Vorgang der Reproduktion nicht ein mechanisches Wiedererscheinen verschwundener Bewußtseinsinhalte sein kann.

Damit sind wir aus dem Gebiete des psychologischen Mechanismus in das der bewußten Vorstellungsarbeit, von der psychologischen Reihe zur künstlichen vorgeschritten. Dieser Schritt setzt zunächst eine willkürliche Hemmung des Vorstellungsablaufes voraus und so zeigt sich von selbst die Beteiligung des Willens, die Wundt für die Apperzeptionen voraussetzen muß. Zugleich ergibt sich die Notwendigkeit, in die Vorstellungspsychologie, in der wir schon das Gefühl haben walten sehen, auch den Willen einzuführen, womit für die Pädagogik, die nicht bloß bei Herbart und seiner Schule vorwiegend oder ganz intellektualistisch ist, wichtige Fingerzeige gegeben werden. Für die Didaktik sind auch die künstlichen Vorstellungsreihen wichtiger als die psychologischen, deren weitere Ausbildung sie darstellen.

Über die Bedingungen der Reihenreproduktion hat vom Standpunkt der neueren psychologischen Anschauungen aus Ebbinghaus (Grundzüge der Psychologie. Leipzig 1902, S. 643 f.) Untersuchungen mitgeteilt, von denen wir hier nur die Ergebnisse kurz aufzeichnen dürfen. 1. Die Glieder von Assoziationen verändern sich immer mehr; sie können aber durch Nebenbestimmungen befestigt und durch häufiges Wiederholen fast unveränderlich werden. 2. Die Verbindung lockert sich schnell, aber dann immer langsamer. Hauptassoziationen haften länger als Nebenassoziationen (Strophen eines Gedichtes länger als Reihen von Silben). 3. Stärkere Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit schwächt das Gedächtnis für kurz zuvor Angeeignetes. 4. Darum haftet das „Eingepauckte" nicht; intensive Gedächtnisarbeit wischt das zuvor Eingeprägte immer wieder aus. Es entsteht aber auch Hemmung durch die Assoziation selbst: wird $a—b$ reproduziert, so wird diese Verbindung verstärkt, aber zugleich das Hervortreten von a erschwert. Das Nämliche geschieht bei der Reproduktion, wenn sie sich auf mehrere Glieder erstreckt: das Bemühen, von a auf b, aber auch auf c zu kommen, hemmt den ganzen Ablauf. Daß aber aus

der Nachbarschaft einer Vorstellung zur anderen auch eine Förderung für die Reproduktion erfolgen könne, betont Ziehen (a. a. O. S. 132) mit Recht; selbst Vorstellungen, die weniger deutlich, weniger durch ein Gefühlselement in den Vordergrund geschoben, ja selbst weniger stark assoziiert sind, können infolge solcher Förderung über andere siegen. Ziehen faßt solche besondere Umstände unter dem Namen der „Konstellation“ zusammen, und wenn auch die Vorstellungen unter einem günstigen oder ungünstigen Sterne stehen können, so wird man zugeben müssen, daß eine strenge Berechnung der Reproduktionsfolgen unmöglich, die Möglichkeiten derselben aber unzählig sind.

Die durch den psychologischen Mechanismus entstehenden Reihen, die man natürliche nennen kann, wie die Zahlen, die Folgen von immer verbunden vorkommenden Gegenständen, die Grade und Abschattungen von Eigenschaften, die Fälle gleicher in verschiedener Lage sich darstellenden Erscheinungen, werden durch die häufige Wahrnehmung immer fester verknüpft und leicht reproduziert. Sie bilden aber nur das Werkzeug oder das Rohmaterial zu den wirklichen Erkenntnissen. Diese bilden Reihen, welche durch die Beziehung von Ursache und Folge miteinander verknüpft sind. Diese, die man die künstlichen Reihen nennen kann, befestigen sich durch die geistige Arbeit des Subjekts, stehen diesem also näher und können, selbst wenn ihre Verbindung sich gelockert hat, leicht durch eigenes Besinnen wiederhergestellt werden.

Literatur für die Reihenreproduktion bietet jedes Lehrbuch der Psychologie. Da die Herbartische Schule dieser Erscheinung eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat, seien zwei tüchtige auf Herbartischem Standpunkte stehende Arbeiten über den Gegenstand hier aufgeführt: F. Burkhart, Die Vorstellungsreihe. Meißen 1888. u. F. Förster, Die psychologische Reihe und ihre pädagogische Bedeutung, in den deutschen Blättern f. erz. Unt. 1905/06 Nr. 45—48. Man vergleiche aber besonders die im 11. Bd. der Kehrbachschen Herbartausgabe unter III und IV zusammengestellten Aufsätze.

Karlsruhe. *E. von Sallwürk sen.*

Rein Wilhelm, Dr. phil., Lit. D., Professor der Pädagogik in Jena, ist am 10 August 1847 in Eisenach als jüngster Sohn des Gymnasialprofessors gleichen Namens geboren, der in weiten Kreisen den Ruf eines ausgezeichneten Altertumsforschers und Kenners der Geschichte Thüringens (Verfasser der „Thuringia sacra“) genoß. Nach dem Besuche des Gymnasiums zu Eisenach bezog Rein im Jahre 1866 die Universität Jena, wo er zunächst Theologie studierte. Neben seinen theologischen Studien zogen ihn besonders die Vorlesungen Stoys an, der Herbarts pädagogische Ideen mit viel Erfolg verbreitete. Ihm folgte



Wilhelm Rein.

Rein auch auf kurze Zeit nach Heidelberg. Im Jahre 1869 legte Rein seine theologische Staatsprüfung in Weimar ab. Seine bereits genügend erstarkten pädagogischen Interessen führten ihn indes noch in demselben Jahre an die Universität Leipzig, wo Ziller bemüht war, die auf Ethik und Psychologie begründete Herbartsche Lehre vom erziehenden Unterricht in die Praxis umzusetzen. Zillers zielbewußter Leitung gelang es bald, Reins Interessen dauernd mit den Fragen der philosophischen Pädagogik zu verknüpfen. Ihrer Erforschung und ihrem Ausbau gilt von da an sein ganzes Lebenswerk. Als Theologe ist Rein nie praktisch tätig gewesen. Nachdem er eine Zeit lang am Zillerschen Universitätsseminar als Oberlehrer und darauf an der Real-

schule zu Barmen tätig gewesen war, wurde er, noch nicht 25 Jahre alt, „mit Rücksicht auf die gerühmten guten Kenntnisse und seine Befähigung“ als erster Seminarlehrer nach Weimar berufen. Kurz vorher hatte er sich auf Grund der Dissertation „Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht“ (3. Aufl., Wien, Pichler) den Doktortitel erworben.

In Weimar beschäftigte Rein neben verschiedenen didaktischen Fragen vor allem das Problem der Lehrerbildung lebhaft. Zahlreiche pädagogische Abhandlungen entstammen dieser Zeit. Seine literarische Tätigkeit setzte aber erst voll ein, nachdem er schon nach vierjähriger Tätigkeit in Weimar als Seminardirektor in seine Vaterstadt Eisenach berufen worden war. Kurz vorher hatte er sich in Weimar mit der Tochter des Bundesratsbevollmächtigten von Heerwart, Marianne, verheiratet. Der Ehe sind fünf Kinder, drei Söhne und zwei Töchter, entsprossen.

In Eisenach setzte Rein sofort mit seiner organisatorischen Tätigkeit ein. Der Grundgedanke für eine Reform der Lehrerbildung war ihm die scharfe Scheidung der allgemeinen von der pädagogischen Fachbildung. Er führte ihn in dem zum dreiklassigen erweiterten Seminar, das sich an eine dreiklassige Sekundarschule anschließt, mit möglichster Schärfe durch. An der mit dem Seminar verbundenen Übungsschule aber wurden die Grundgedanken der Zillerschen Lehrplantheorie über Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung der Stoffe, wie sie sich in der Lehre von den kulturhistorischen Stufen, von der Konzentration und den Formalstufen darstellen, alsbald zu verwirklichen gesucht. Auf dieser Grundlage wurde nach und nach ein vollständiger Lehrplan für acht Jahresstufen erarbeitet, den Rein in Verbindung mit den Seminarlehrern Pickel und Scheller unter dem Titel „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen“ literarisch den weitesten Kreisen zugänglich gemacht hat. Dieses späterhin kurzweg als „Reins Schuljahre“ bezeichnete achtbändige Werk der speziellen Didaktik war auf letztere von einem Einflusse, wie vorher kaum ein anderes Werk. Besonders das „Erste Schuljahr“, das die theoretischen Grundlagen enthält und gegenwärtig in der 7. Auflage vorliegt, brachte viele bis dahin feststehende Anschauungen ins Wanken und brach neuen Ideen, von denen heute viele allgemein anerkannt sind, Bahn. Im ganzen sind die „Schuljahre“ bis heute in mehr als 40.000 Exemplaren verbreitet. — In enger Beziehung zu den „Schuljahren“ stehen die Lesebücher, die sich an den Lehrplan anschließen; bisher sind zwei (2.—3. Schuljahr) erschienen. Der 3. Band befindet sich im Druck (Schuljahre und Lesebücher in Leipzig bei Bredt).

Die Herbart-Zillerschen Ideen suchte Rein von Eisenach aus auch durch Herausgabe der „Pädagogischen Studien“ zu fördern. Nebenher gab er Niemeyers Grundsätze der Erziehung (3 Bände) und Ottos pädagogische Zeichenlehre heraus, schrieb selbst Abhandlungen über den Zeichenunterricht, den er schon damals wegen seines geschmackbildenden Wertes unter die „Kunstfächer“ einreihte, arbeitete an Kehrs Geschichte der Methodik mit und verfaßte (1883) eine volkstümlich gehaltene Lutherbiographie, die auch ins Englische und Norwegische übersetzt worden ist.

Im Jahre 1886 wurde Rein der durch Stoys Tod erledigte pädagogische Lehrstuhl in Jena angeboten. Er folgte dem Rufe, nachdem die von ihm gestellte Bedingung, das bisher privat-pädagogische Seminar und die mit ihm verbundene Übungsschule in ein staatliches Institut zu verwandeln und so für die Zukunft sicher zu stellen, erfüllt worden war. Seit dieser Zeit ist Rein ununterbrochen als Dozent tätig. Seine Vorlesungen erstrecken sich auf Ethik und Psychologie, die allgemeine Pädagogik, die allgemeine und spezielle Didaktik, das ausländische Schulwesen, Herbarts Leben und Lehre u. s. w. Als Leiter des pädagogischen Universitätsseminars hält Rein wöchentlich ein „Theoretikum“ ab, in welchem pädagogische Einzelfragen von Mitgliedern des Seminars bearbeitet und besprochen werden. An der dreiklassigen Übungsschule, an welcher ein Teil der Seminarmitglieder Unterricht erteilt, finden wöchentlich Versuchsstunden (Praktika) mit nachfolgender Konferenz statt, in welchen die theoretischen Fragen an der Praxis erprobt werden. Die Ergebnisse des Theoretikums und Praktikums sind in ihren wesentlichen Punkten in den von Rein herausgegebenen „Seminar-

heften" verzeichnet („Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena", Langensalza, Beyer & S.). Bis jetzt sind 12 Bände erschienen. Sie gewähren einen klaren Einblick in das Seminarleben und die unter Reins Führung geleisteten Arbeiten und haben neben ihrem referierenden Charakter hauptsächlich den Zweck, zum Nachdenken über Fragen der Erziehung und des Unterrichts anzuregen. Für die Anziehungskraft, die Reins Vorlesungen und das Seminar auf In- und Ausländer ausgeübt haben und noch ausüben, ist der Besuch desselben ein deutlicher Beweis. Während das Seminar im Jahre 1886 mit 11 Mitgliedern eröffnet wurde, stieg die Zahl der Mitglieder im letzten Sommersemester (1906) auf 85. Sehr stark wird das Seminar von Ausländern — auch außereuropäische Länder sind vertreten — besucht, in den letzten Jahren auch von Frauen, die an der Universität zur Immatrikulation zugelassen sind. Im ganzen ist das von Rein geleitete Seminar in den zwanzig Jahren seines Bestandes von mehr als 800 Studierenden besucht worden. Es ist erklärlich, daß diesem Umstand eine weittragende Bedeutung zukommt, wenn man den Einfluß Reins auf das pädagogische Denken seiner Hörer kennt und erwägt, daß im Gegensatze zu anderen Seminaren das pädagogische Seminar vielfach von Studierenden aufgesucht wird, die aus der Praxis kommen, hier ihre Anschauungen läutern und vertiefen und dann in die Praxis, oft in leitende Stellungen, zurückkehren.

Seine in Weimar und Eisenach begonnene literarische Tätigkeit hat Rein in Jena durch Neubearbeitung der Schrift von Brzoska, einem Schüler Herbarts, „Notwendigkeit pädagogischer Seminare an der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung" fortgesetzt. Im Jahre 1890 (4. Aufl. 1905) erschien dann in der „Sammlung Göschen" Reins „Pädagogik im Grundriß", ein Buch in bescheidenem Umfange, das aber gerade deswegen weite Verbreitung fand. Es ist ins Japanische, Englische, Serbische, Bulgarische und Schwedische übersetzt. Der „Grundriß" enthält in nuce schon die Anschauungen, die sein zweibändiges Hauptwerk aus der Jenenser Zeit, die „Pädagogik in systematischer Darstellung" (Band I im Jahre 1902, Band II 1906 bei Beyer u. Sohn in Langensalza) des weiteren ausführt. In letzterem sucht Rein eine Darstellung des Bildungswesens und der Bildungsarbeit auf einheitlicher nationaler Grundlage zu geben. In diesem großzügig angelegten Werk erkennt ein scharfer Kritiker, der auch mit seinen Bedenken nicht zurückhält (Andreae) „den Reichtum des gebotenen, die Übersichtlichkeit der Anordnung, die Fülle von Anregungen und praktischen Fingerzeigen, die Klarheit und Einfachheit der sprachlichen Darstellung" ausdrücklich an. Dieses „System" ist gleichsam das Nachwort zu dem „Enzyklopädischen Handbuch" von Rein, dem bedeutendsten pädagogischen Unternehmen der Gegenwart, wie es auf der Breslauer Lehrerversammlung im Jahre 1898 bezeichnet worden ist. Was hier in sieben Bänden auf Grund der neuesten Forschungen und Anschauungen in äußerlich unzusammenhängenden Artikeln geboten wird, ist im System in inneren Zusammenhang gebracht und auf eine wissenschaftliche Basis gestellt. Sofort nach Vollendung der Enzyklopädie machte sich eine zweite Auflage erforderlich. — Weit verbreitet ist auch die im Vereine mit O. Flügel seit 1874 herausgegebene „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (die drei letztgenannten Werke bei Beyer & S. in Langensalza). Bezüglich der anderen Schriften Reins muß auf das vollständige Verzeichnis in dem Artikel „Herbartische pädagogische Schule" (Rein, Enzyklop., III. S. 560 f.) verwiesen werden. Seit der Aufstellung dieses Verzeichnisses (1897) sind an bedeutenderen Arbeiten Reins noch nachzutragen: Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität (Zeitschr. für Sozialwissenschaft, II. 5); Über gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen (Freiburg i. Br., Universitäts-Buchdruckerei 1900); Bildende Kunst und Schule (Dresden 1902); Grundriß der Ethik (Osterwieck im Harz, Zickfeldt, 1902, neue Auflage 1906); Ethik und Volkswirtschaft (Soziale Streitfragen, Heft XIII, Berlin); Universität und Volksschullehrer (Deutsche Monatschrift für das gesamte Leben der Gegenwart, III., Heft 11); Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts (Pädagogisches Magazin, Langensalza, 237. und 269. Heft, 1904); Religion und Schule (aus „Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen

Religion", München 1905); Die ethischen Forderungen in ihren Beziehungen zum wirtschaftlichen Leben der Gegenwart. Halle 1904; Deutsche Schulerziehung. München 1907, und zahlreiche Aufsätze in philosophischen, pädagogischen, politischen und sozialwissenschaftlichen Zeitschriften.

Dieses Verzeichnis zeigt deutlich, daß Rein einzelnen wichtigen Fragen des Bildungswesens seine besondere Aufmerksamkeit zuwendet. Zu diesen gehören in erster Linie: Gründung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten; Lehrerbildung; durchgehende Fachaufsicht; Einheitsschule, bezw. allgemeine Volksschule, organischer Aufbau des Lehrplanes, Abschaffung des dogmatischen Religionsunterrichts, die künstlerische Erziehung, Ausbau des Fortbildungsschulwesens, gemeinsamer Unterricht von Knaben und Mädchen (Koedukation), Frauenstudium, Gleichberechtigung der höheren Schulen zum Besuche der Universität, Abschaffung des Berechtigungswesens, engere Fühlung zwischen Universität und Leben (University Extension); Einrichtung von Volkshochschulen u. a. Seine Stellung zu diesen Fragen kann hier leider auch nicht einmal skizziert werden, da dies der Raum verbietet.

Im Dienste einzelner dieser Ideen ist Rein ferner auf dem Gebiete der „Ferienkurse" bahnbrechend vorangegangen, hat die Einrichtung von „Fortbildungskursen für Lehrer an der Universität" tatkräftig unterstützt und hält viele Vorträge auch außerhalb Jenas. Denselben Zwecken dienen seine zahlreichen Reisen ins Ausland, so nach England (1894 zum ersten, 1904 zum letzten Mal, in letzterem Jahre wurde Rein an der Victoria-Universität in Manchester der D. of Lett. honoris causa verliehen), Schweden (1895), Dänemark (1895), Frankreich (1900), den Vereinigten Staaten von Nordamerika (1904), Österreich (1905). Er wurde dahin teils zu Vorträgen gerufen, teils unternahm er die Reisen freiwillig, jedesmal hatte er aber den Zweck mit im Auge, das ausländische Schulwesen kennen zu lernen, um für das einheimische verwertbare Erfahrungen zu sammeln.

Politisch steht Rein der Strömung in Deutschland nahe, die nach außen ein starkes, national geeinigtes, nach innen ein sozial und freiheitlich ausgeglichenes und durchgebildetes Vaterland erstrebt. Er gehörte früher der national-sozialen Vereinigung an, deren Schulprogramm er aufgestellt hat. Nach deren Auflösung unterstützte er lebhaft die Strömung, die eine Einigung aller liberal gerichteten Parteien im Lande zum Ziel hat. Mehrere rasch hintereinander nach der Auflösung des deutschen Reichstages am 13. Dezember 1906 im „Tag" erschienene Aufsätze lassen seine politische Stellung deutlich erkennen. Unter dem großdeutschen Gesichtspunkte hat er auch länger als ein Jahrzehnt hindurch den Thüringer Verband des Deutschen Schulvereines zur Erhaltung des Deutschtums geleitet und tatkräftig gefördert. Erst im letzten Herbst hat er wegen Arbeitsüberhäufung die Leitung niedergelegt. Beibehalten hat er dagegen den Vorsitz in dem Verbande der Freunde Herbartscher Pädagogik für ganz Thüringen, den er im Jahre 1892 selbst gegründet hat und der gegenwärtig 1550 Mitglieder zählt. Über die Verhandlungen des letzteren liegen bisher 30 Nummern „Mitteilungen" (Langensalza, Beyer & S.), von Rein redigiert, vor. Endlich sei noch die „Pädagogische Gesellschaft" genannt, die Rein mit Prof. Dr. Zimmer-Zehlendorf bei Gelegenheit der Jenaer Ferienkurse (1901) ins Leben gerufen hat (gegen 1800 Mitglieder). Sie erstrebt die theoretische und praktische Fortbildung der Erziehung und gibt einen Führer durch die pädagogische Literatur in einzelnen Heften heraus (Dresden, Schambach).

Ein von Rein gelegentlich geprägtes Wort lautet: „Das Lebensziel bestimmt des Lebens Leistung." Es ist unschwer zu ermessen, wie hoch gesteckt das Lebensziel Reins sein muß, wenn man darauf von den hier nur flüchtig aufgezeigten Bestrebungen und Leistungen dieses Pädagogen einen Rückschluß zieht.

Pößneck i. Thür. *E. Scholz.*

Reinigung der Schulen s. d. Art. Schulhaus, Körperpflege des Schülers.

Reisestipendien der Lehrer. Eines der wichtigsten Mittel zur Fortbildung des höheren Lehrstandes sind Studienreisen. Auf drei Gebieten vornehmlich erhält die

Fortbildung durch Reisen eine mächtige Förderung: in der Archäologie, in den Naturwissenschaften und in den neueren Sprachen. Für die Lehrer der klassischen Philologie und Geschichte ist es wünschenswert, daß sie durch eigene Beobachtung Italien und Griechenland, die Schauplätze des antiken Lebens, die noch vorhandenen Denkmäler und sonstigen Überreste der Kultur der Völker des klassischen Altertums kennen lernen, um durch das Studium jener alten Kulturländer in höherem Grade befähigt zu werden, den Schülern das Verständnis für das Geistes- und Kulturleben jener Völker zu erschließen. Mit diesem Hauptzwecke verbindet sich für den Lehrer, der sich einige Zeit in Italien aufhält, der Nebenzweck, die reichen Schätze moderner Kunst in jenem Lande eingehend zu besichtigen und dadurch für den Kunstanschauungsunterricht im allgemeinen Anregung und Verständnis zu gewinnen. Der Erweiterung der beruflichen Ausbildung in den Naturwissenschaften dienen Ferienkurse an Hochschulen, wissenschaftliche Exkursionen, die Besichtigung von Fabriken, Museen, Sammlungen, wissenschaftlichen Instituten, Ausgrabungsstätten u. ä.

Für die Lehrer der neueren Sprachen vollends sind Reisen ins Ausland ein unerläßliches Mittel, um durch längeren Aufenthalt daselbst und durch die Pflege des Verkehres mit den Einheimischen zu einer möglichst vollkommenen praktischen Beherrschung des Französischen und Englischen zu gelangen. Von diesen Grundsätzen geleitet, haben die Unterrichtsbehörden in Österreich und zum Teil auch im Deutschen Reiche seit mehr als einem Dezennium erhebliche Summen in die Staatsvoranschläge eingestellt, um meist jüngeren Lehrern der Mittelschulen Reisestipendien für Studienreisen zu verleihen.

In Österreich werden seit dem Jahre 1893 vom k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht jährlich zehn Reisestipendien an bereits angestellte Lehrer der klassischen Philologie und an solche der Geographie und Geschichte mit mindestens dreijähriger Verwendung für Studienreisen nach Italien und Griechenland verliehen. Sie bezwecken, den mit den didaktischen Bedürfnissen der Mittelschule schon vertrauteren Lehrern Gelegenheit zu geben, durch das Studium der alten Kulturländer ihre berufliche Ausbildung zu erweitern. Die Verleihung erfolgt auf die Dauer des Sommersemesters einschließlich der Hauptferien. Das Stipendium beträgt in der Regel 2000 K. Die Stipendisten werden für das Sommersemester beurlaubt und bleiben im vollen Genusse ihrer normalmäßigen Bezüge. Den Reiseplan setzt das Ministerium unter Berücksichtigung besonderer Wünsche einzelner Bewerber im allgemeinen fest. Die Teilnehmer werden für den ersten Teil der Reise, das ist ungefähr von Mitte Februar bis Mitte April, unter die wissenschaftliche Führung eines österreichischen Universitätsprofessors (Archäologen) gestellt, bereisen mit diesem gewöhnlich Venedig, Ravenna, Bologna, Florenz und nehmen längeren Aufenthalt in Rom. Während ihres Aufenthalts in Griechenland, das ist ungefähr von Mitte April bis anfangs Juni, nehmen sie teil an den zwei Reisen, welche das kaiserlich deutsche archäologische Institut unter der Führung des I. Sekretärs Professor Wilhelm Dörpfeld jährlich im April und Mai veranstaltet. Die erste Reise geht nach dem Peloponnes mit mehrtägigem Aufenthalt in Olympia und berührt auch Delphi; auf der zweiten Reise, der sogenannten „Inselreise", für welche ein griechischer Dampfer gemietet wird, werden Troja besucht und jene Küstenorte und Inseln Griechenlands angelaufen, welche Reste alter Denkmäler aufweisen oder geschichtlich denkwürdig sind. In Athen, wo die Stipendisten zwei bis drei Wochen sich aufhalten, werden zur Erklärung der Denkmäler ebenfalls von Archäologen teils Vorträge abgehalten, teils Exkursionen veranstaltet. Für den letzten Teil der Reise (Sizilien, Unteritalien, zweiter Aufenthalt in Rom, andere Städte Mittelitaliens) sind die Stipendisten sich selbst überlassen. Die Teilnahme an dem von Professor Mau, Sekretär des deutschen archäologischen Instituts, anfangs Juli in Pompei veranstalteten „Giro" steht ihnen frei. Die Dauer der ganzen Reise beträgt etwa sechs Monate. Der Stipendist ist verpflichtet, nach Vollendung seiner Reise dem Ministerium Bericht zu erstatten.

Für die Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer an den österreichischen Mittelschulen, in erster Linie für jene der Naturgeschichte und Geographie, gelangen seit 1896 jährlich zehn Reisestipendien in

einem Betrage bis zu 600 K von Seite des Ministeriums zur Ausschreibung. Eine Bedingung der Erlangung ist eine mindestens dreijährige Verwendung als wirklicher Lehrer an einer Mittelschule. Durch diese Stipendien soll den damit beteilten Lehrern die Gelegenheit geboten werden, durch 3—4 Wochen, in der Regel während der Hauptferien Studienreisen zu machen, um durch unmittelbare Eindrücke ihre Kenntnisse und Anschauungen zu erweitern und das Verständnis für wissenschaftliche Forschung zu vertiefen. Die verschiedenen Aufgaben der einzelnen Stipendisten sind schon oben kurz angedeutet worden.

Für die Lehrer der neueren Sprachen an österreichischen Realschulen sind zwar nicht wie für die vorher genannten Fächer Reisestipendien systemisiert; doch verleiht das Ministerium mit anerkennenswerter Munifizenz von Fall zu Fall einem Bewerber über dessen Ansuchen ein Stipendium zu einer Reise nach Frankreich und England oder nur nach einem der beiden Länder zum Zwecke hauptsächlich der praktischen Aneignung der englischen und französichen Sprache. Die Höhe des Betrages richtet sich nach der Dauer des Aufenthaltes im Ausland (für 1 Monat etwa 200 K, für 1 Semester 1000 K, für 1 Jahr 2400 K). Die Aufstellung des Reiseplanes bleibt jedem Bewerber vorbehaltlich der Genehmigung durch das Ministerium überlassen. Es steht den Stipendisten frei, an einem der französischen Ferienkurse in Genf, Lausanne, Paris, Grenoble, Nancy, die gewöhnlich in den Monaten Juli und August abgehalten werden, teilzunehmen. Jedenfalls wird dem mit einem solchen Stipendium Beteilten von der Unterrichtsbehörde empfohlen, jede Gelegenheit zur Erfassung und Übung der fremden Idiome wahrzunehmen, bei längerem Aufenthalt insbesondere auch dem Unterricht in öffentlichen Schulen fleißig beizuwohnen.

Außerdem gewähren die österreichischen Unterrichtsbehörden nach Maßgabe der vorhandenen Mittel über Ansuchen bereitwilligst R e i s e u n t e r s t ü t z u n g e n für Lehrer der Mittelschulen zum Besuche von Kunststätten und von Orten, die in archäologischer Beziehung wichtig sind, z. B. Aquileja, Pola, Spalato, ferner zum Besuche von Kongressen aller Art (philologischen, geographischen, pädagogischen, schulhygienischen). Die Höhe der hiefür bewilligten Beträge schwankt zwischen 100 und 300 K. Berichterstattung ist wie bei den Reisestipendien erfordert. Hieher gehören auch die Reiseunterstützungen, welche von den Landesschulbehörden an die Teilnehmer der von der Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten veranstalteten Ferialkurse für Mittelschulprofessoren ausgefolgt werden. Endlich seien noch die Reisestipendien erwähnt, welche das Ministerium zur besseren Ausbildung von Leitern der Jugendspiele behufs Teilnahme an Spielleiterkursen und zu Informationsreisen im Ausland (z. B. Dresden, Görlitz, Berlin) einzelnen Mittelschullehrern über ihr Ansuchen bewilligt.

Weniger ist in Österreich für die Fortbildung d e r V o l k s - u n d B ü r g e r s c h u l l e h r e r, soweit diese durch Studienreisen gefördert wird, von Seite des Staates gesorgt. Wohl aber sind wiederholt von einzelnen Ländern, Gemeinden (besonders Wien) und anderen Schulen erhaltenden Korporationen bei bestimmten Anlässen (Kongressen, Ausstellungen u. ä.) einzelnen Lehrern Reisestipendien verliehen worden. So hat beispielsweise in früheren Jahren das Land Niederösterreich alljährlich Stipendien zum Studium des Unterrichtsbetriebes an Volksschulen des Deutschen Reiches bewilligt.

Zum Schlusse möge kurz besprochen werden, in welcher Weise man im D e u t s c h e n R e i c h e die Fortbildung der Mittelschullehrer durch Verleihung von Reisestipendien zu fördern sucht. Was zunächst die Archäologie betrifft, so ist 1891 in Italien ein archäologischer Kursus für deutsche Gymnasiallehrer eingerichtet worden. Es ist daher wohl anzunehmen, daß die einzelnen Staaten jährlich durch Verleihung von Reisestipendien eine gewisse Anzahl Lehrer in die Möglichkeit versetzen, an jenem Kurse teilzunehmen. Jedenfalls vergibt das kaiserlich deutsche archäologische Institut jährlich zwei Reisestipendien zu 1500 M. an Gymnasiallehrer mit fester Anstellung an einem öffentlichen Gymnasium innerhalb des Deutschen Reiches behufs einer im Wintersemester zu unternehmenden halbjährigen Studienreise.

Für die naturwissenschaftlichen Fortbildungskurse (Ferialkurse in Berlin und Göttingen, physikalisch-chemischer Fortbildungskurs zu Frankfurt a. M., „Uraniakurse" in Berlin) werden in Preußen wenigstens den Teilnehmern staatliche Unterstützungen nicht gewährt. Für die Abhaltung der Kurse sind übrigens bedeutende Summen ausgeworfen.

Dagegen richtet das preußische Unterrichtsministerium auf die Förderung von Auslandsreisen der Lehrer der neueren Sprachen vorzüglich sein Augenmerk. Die Aufwendungen des Staates für diesen Zweck haben sich in neuerer Zeit stetig und sehr erheblich gesteigert.

Der Etat des Jahres 1902 führt für 18 Reisestipendien zum Zwecke von Studienreisen ins Ausland bis zum Höchstbetrage von je 1500 M. im ganzen 21.600 M. auf. Dabei wird vom Ministerium eine weitere Vermehrung der Stipendien im Auge behalten. Auch für die akademisch gebildete Lehrerschaft der öffentlichen höheren Mädchenschulen werden Reisestipendien zu halbjährigen Reisen nach Frankreich und England bis zum Höchstbetrage von 1200 M. bewilligt. Zu diesem Zwecke sind im preußischen Staatshaushalte jährlich 6000 M. bereit gestellt.

Linz. *J. Deubler.*

Rektor s. d. Art. Direktor.

Reliefkarten s. d. Art. Geographie.

Religionsunterricht, evangelischer. Es lag im Wesen und Zweck der Reformation, daß dem Religionsunterricht in der evangelischen Kirche von Anbeginn eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde und derselbe dementsprechend auch einen wesentlichen Aufschwung erfuhr. Schon vor seinem Auftreten als Reformator hatte Luther (s. d.) der religiösen Unterweisung der Jugend wie der Erwachsenen in der Kirche zu Wittenberg eine besondere Fürsorge zugewendet. 1518 gab er eine Auslegung der drei Hauptstücke des Katechismus (Gebote, Glaube und Gebet des Herrn) heraus und in der Vorrede zur deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes eine Anleitung zu belehrenden Fragen. Sein Hauptverdienst aber, wie um den Jugendunterricht im allgemeinen, so auch um den Religionsunterricht im besonderen, erwarb er sich durch die infolge der großen Kirchenvisitation in Sachsen im Jahre 1529 herausgegebenen beiden Katechismen, den großen für die Hand der Geistlichen und Lehrer und den kleinen für das Volk und die Kinder. Diese beiden Katechismen Luthers, von denen namentlich der letztere eine Verbreitung gefunden hat, wie außer der Bibel kaum ein anderes Buch, bilden den eigentlichen Ausgangspunkt evangelischer Jugend- und Volksbildung und haben, während sie die vor ihnen erschienenen Katechismen (von Casp. Aquila, Urbanus Rhegius, Joh. Bugenhagen u. a.) verdrängten, selbst ihren Platz im evangelischen Religionsunterricht bis auf den heutigen Tag behauptet.

Auch die aus der Schweizer Reformation hervorgegangene reformierte Kirche blieb in rühmlichen Bestrebungen für den gleichen Zweck nicht zurück. Das zeigen die verschiedenen auf ihrem Boden erwachsenen Schriften und Katechismen jener Zeit: Zwinglis (s. d.) „Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll" vom Jahre 1523 (lateinisch) und 1524 (deutsch); der Catechismus St. Gallensis vom Jahre 1527; die Katechismen von Leo Judä und Ökolampadius vom Jahre 1534; der Genfer Katechismus von Calvin vom Jahre 1536 bis 1545, die schließlich mehr und mehr verdrängt wurden durch den vortrefflichen Heidelberger oder Pfälzischen Katechismus, 1561 unter dem Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz von Zach. Ursinus und Casp. Olevianus verfaßt und 1563 eingeführt.

Was Luther und die Reformatoren für Inhalt und Form des Jugendunterrichts, insbesondere des religiösen, Großes begonnen und angeregt hatten, erfuhr nicht nachhaltig die erforderliche Pflege. Es fehlte an lebensvoller, berufsfreudiger und geschickter Behandlung des Katechismus, der nur auswendig gelernt und nach dem Wortverstande erklärt wurde. Die Abneigung vieler Geistlichen gegen das ihnen zu geringfügig erscheinende Geschäft des Jugendunterrichts, statt dessen Besorgung sie über den Katechismus predigten, — die Neigung zu einer vornehmlich auf die Be-

kämpfung anderer Sonderbekenntnisse gerichteten Behandlung nur der Glaubenslehre sowie der Mangel an berufstüchtigen Schullehrern führten einen Verfall herbei, der durch die Stürme des dreißigjährigen Krieges noch wesentlich befördert wurde und auch durch die „Institutiones catecheticae" Conrad Dietrichs zu Marburg vom Jahre 1613, eine eingehende theologische Bearbeitung des Katechismus, nicht aufgehalten werden konnte. Die vielen neuen Katechismen, die, mit vielen unerbaulichen Zutaten überladen, im 17. Jahrhundert auf Grund des Lutherschen entstanden, sind durchwegs Zeugnisse eines unerfreulichen Rückschrittes.

Durch Ph. J. Spener (s. d.) trat, wie in Theologie und Kirche überhaupt, so insbesondere in der religiösen Unterweisung der Jugend ein Wendepunkt ein. Er führte im Jahre 1666 in Frankfurt a. M. und 1686 in Dresden die öffentliche Katechisation in der Kirche wieder ein. Seine amtliche Stellung zu Dresden und Berlin benützte er, ihre Einführung überall anzuordnen, wohin nur irgendwie sein Einfluß reichte. In seiner Vorrede zur Schrift: „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach Ordnung des kleinen Katechismus Luthers, 1677," in seinen „Tabulae catecheticae, 1683" (deutsch von Pritius, 1734) und in seinen „Theologischen Bedenken" gab er Aufforderung und Anweisung zu deren Einrichtung. Lebendige Lehrgespräche, nicht bloß Versorgung des Gedächtnisses mit dem Lehrstoffe, sondern Verarbeitung der evangelischen Wahrheit für Verständnis und Herz zur lebendigen Aneignung, Begründung des Unterrichts auf die heilige Schrift und Erklärung der Schriftstellen, Erhaltung der Aufmerksamkeit durch gute Verteilung der Fragen, Belebung der Teilnahme am Unterricht und Erwärmung für den Gegenstand durch liebreiche Behandlung der Schüler, das etwa sind die Hauptpunkte seiner Anforderungen.

In seinem Geiste wirkten unter vielen anderen: Chr. Korthold durch seine „Aufmunterung zur Katechismusübung", Kiel 1669; C. Matth. Seidel durch seine „Deutliche Anweisung zum rechten Katechisieren," 1708; J. J. Rambach durch seine Schrift, „Der wohlunterrichtete Katechet", Jena 1722; namentlich aber A. H. Francke (s. d.) zu Halle durch das erste von ihm ins Leben gerufene katechetische Institut. Besonders wichtig ist die Begründung des Unterrichts in der biblischen Geschichte durch Hübners „Biblische Historien," 1714, und die Sammlung von Schriftsprüchen in „Spruchkatechismen" und „Spruchschulbüchern," wie in dem von J. W. Petersen 1689 und dem Württembergischen biblischen Schatzkästlein, 1700. Auf den Universitäten Rostock, Wittenberg, Königsberg, Göttingen, Halle, Helmstedt, Jena wurden zur Heranbildung tüchtiger Katecheten eigene katechetische Vorlesungen und Übungen angeordnet; die Kirchenregierungen gaben Vorschriften über die Einrichtung des Unterrichts und in Kursachsen zuerst wurde 1730 die Prüfung der Kandidaten des geistlichen Amtes in der katechetischen Geschicklichkeit verordnet. Infolge der durch Spener gegebenen Anregung wurde auch die Konfirmationsfeier und der ihr vorausgehende Konfirmandenunterricht (s. d.) — bis dahin nur in einigen Gegenden üblich — in den meisten evangelischen Landeskirchen Deutschlands eingeführt.

Einflüsse verschiedener Art, — die mangelhafte Einrichtung des Volksschulwesens und die ungenügende Bildung der Schullehrer wie die fortdauernde Abneigung vieler Geistlichen, die den Religionsunterricht vernachlässigten und mit Zwang dazu angehalten werden mußten, verhinderten indessen die ungestörte Entfaltung der von Spener wieder geltend gemachten Grundsätze.

Die durch Rousseau (s. d.) und Basedow (s. d.) angeregten Bestrebungen, das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen von Grund aus umzugestalten, die Schöpfung der „Philanthropine" konnten auch auf den Religionsunterricht nicht ohne Einwirkung bleiben. Die Bemühungen eines Bahrdt d. J., Wolke, Salzmann, Campe, v. Rochow u. a. (s. d.) für die Herstellung eines auf freie Entwicklung der Seelenkräfte gerichteten Unterrichts hätten heilsam wirken können, wenn sie nicht zur Überschätzung der Form und zu einseitiger Verstandesbildung geführt hätten. Alles Gewicht wurde auf die sogenannte sokratische Lehrform gelegt, die v. Mosheim schon 1735 — freilich unter Voraussetzung geschichtlicher Kennt-

nis des biblischen Christentums und für den Zweck, zum richtigen Verständnis der evangelischen Wahrheit hinzuleiten — empfohlen hatte; dabei wurde der Ausführungsstoff aus allen anderen Wissens- und Erfahrungsgebieten mehr als aus der heiligen Schrift und dem christlichen Leben hergenommen. Hiezu kam, daß man in Theologie und Kirche schon seit Chr. v. Wolff und hauptsächlich durch die Kantsche (s. d.) Philosophie sich von der geschichtlichen Grundlage und dem geoffenbarten Inhalt des Christentums wegdrängen ließ und an die Stelle der evangelischen Heilslehre die Tugend- und Glückseligkeitslehre setzte. Selbst wo man am Offenbarungsglauben festhielt, wie bei Joh. Chr. Jocardi (Katech. Sammlung, 1745), Pet. Miller (Exempel zum leichten, faßlichen Katechisieren), Treumann (Katechisationen, 3 Teile, 1786; neue Katechisationen, 1795; Biblische Katechisationen, 1799) und Dolz (Katech. Jugendbelehrungen, 6 Sammlungen, 1805) wurden die biblischen und kirchlichen Ausdrücke und Wendungen in die beliebten der Aufklärungszeit umgesetzt und die verflachende Auffassung der damit bezeichneten Vorstellungen gefördert. Die kirchlichen Katechismen wurden mit und ohne Bewilligung der Kirchenbehörden beseitigt und einer unzählbaren Menge neuer, für höhere und niedere Schulanstalten berechneter Lehrbücher Platz gemacht, die fast ausnahmslos den Geist des Aufklärungszeitalters atmeten, der das eigentliche Wesen des Christentums gar nicht erfaßte, sondern überall verwischte. Dies gilt ebenso von den für die niederen Schulen bestimmten Katechismen jener Zeit, die alle an rationalistischer Verwässerung litten, wie von den drei verbreitetsten Religions-Lehrbüchern für die „Gelehrtenschulen“ aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts von A. H. Niemeyer (s. d.), Marheineke und Bretschneider.

Eine entschiedene Verbesserung auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts angebahnt zu haben, ist das unbestreitbare Verdienst dreier Männer, deren verschiedenartiger Einfluß bis heute noch nachwirkt: F. D. E. Schleiermachers (s. d.), J. H. Pestalozzis (s. d.) und insbesondere J. Fr. Herbarts (s. d.). Dadurch, daß Schleiermacher dem ganzen religiösen Leben der evangelischen Kirche neue, mächtige Impulse gegeben, Pestalozzi das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in neue Bahnen gelenkt und Herbart die Pädagogik wissenschaftlich auf Psychologie und Ethik gegründet hat, haben alle drei bahnbrechend gewirkt für das frischere Leben, das sich im Betrieb des Religionsunterrichts etwa seit den Dreißigerjahren des vorigen Jahrhunderts in allerlei Verhandlungen, Schriften und Einrichtungen offenbart hat. Namentlich der Einfluß Herbarts, der der Erziehung ihr Ziel durch die Ethik bestimmen und ihre pädagogischen Mittel durch die Psychologie weisen läßt, ist ein bis in die Gegenwart reichender, wenngleich es nur kurze Anweisungen und Andeutungen sind, die er für den Religionsunterricht und die religiöse Bildung gegeben hat. Was diesen kurzen Andeutungen so nachhaltigen Wert und dauernde Wirkung verleiht, das ist, daß sie einen bestimmten Platz in einem großangelegten pädagogischen System einnehmen. „Und weil dieses System die Grundlage bildete, auf der alle bedeutenden Pädagogen der letzten 50 Jahre weiterbauten, so mußten naturgemäß auch Herbarts religionsmethodische Anschauungen eine weitere Ausgestaltung und tiefere Begründung erfahren. So hat die Religionsmethodik nicht sowohl durch den Meister selbst als durch seine Jünger eine Weiterbildung erfahren, die eine neue Epoche in der Geschichte des Religionsunterrichts bedeutet“ (Reukauf), indem jener einseitig-kirchliche Standpunkt, wie er noch in Harnisch' (s. d.) und Chr. Palmers (s. d.) einschlägigen Werken (Evangelische Katechetik und Evangelische Pädagogik) sowie in den preußischen „Regulativen v. 1. bis 3. Oktober 1854 zum Ausdruck kommt, allmählich überwunden und der Religionsunterricht mehr und mehr den heutigen Zeitverhältnissen und -Bedürfnissen entsprechend um- und ausgestaltet wird. Aus der großen Reihe hervorragender Pädagogen, die in mehr oder weniger strenger Anlehnung an Herbart an einer solchen zeitgemäßen Um- und Ausgestaltung des Religionsunterrichts gearbeitet haben und zum Teil noch arbeiten, seien hier nur einige genannt, wie Ziller, Kehr, Schüren, Dörpfeld, Rein, Staude, Brammer, v. Rohden, Bang, Just, Thrändorf, Reukauf u. v. a. auf deren diesbezüg-

liche Arbeiten unten im Literaturausweis hingewiesen ist.

Nach diesem kurzen geschichtlichen Rückblick sei nun auch der Aufgabe gedacht, die dem evangelischen Religionsunterricht gestellt ist, wie der Wege, auf denen die Erfüllung dieser Aufgabe angestrebt wird. Diese Aufgabe läßt sich in aller Kürze dahin zusammenfassen, daß der evangelische Religionsunterricht in erster Linie nicht ein dogmatischer, die Glaubenslehren als Hauptsache ansehender, sondern ein charakterbildender zu sein hat. Immer mehr kommt die Ansicht zur Geltung: „Besser ein Leben ohne Christentum als ein Christentum ohne Leben"; denn auch ein Leben ohne Christentum kann immer noch ein edles und aufrichtig gemeintes sein, wie ja auch die vor- und außerchristliche Welt wahrhaft edle, „vom Geist Gottes berührte" Menschen uns aufweist; aber ein Christentum ohne Leben, ein Christentum, das sich nicht betätigt in einem richtigen und tüchtigen Leben, in Handel und Wandel, in Haus und Beruf, auf allen Lebenswegen, das ist ein Widerspruch mit sich selbst, ist Heuchelei und Lüge. Mit dem Erstarken dieser Anschauung bricht denn auch — nicht nur in pädagogischen, sondern auch in kirchlichen Kreisen — immer mehr die Erkenntnis sich Bahn, daß als Hauptaufgabe des evangelischen Religionsunterrichts nicht die Mitteilung irgend welcher Wissensstoffe, seien es Geschichtskenntnisse oder Glaubensbekenntnisse, zu betrachten sei, sondern die Erweckung einer lauteren Gesinnung, die naturnotwendig zum rechten sittlichen Wollen und Handeln führt. Der Religionsunterricht soll der Jugend nicht nur eine möglichst vollständige Kenntnis des christlichen Glaubens und Lebens vermitteln, sie in das richtige und klare Verständnis desselben einführen und ihr den Glauben zur eigenen festen Überzeugungssache machen, sondern er soll sie vor allem auf der Grundlage evangelischen Christentums zu wahrhaft christlichen Persönlichkeiten, zu lauteren, religiös-sittlichen Charakteren heranbilden. Und da zur Erreichung eines solchen Zieles Beispiel und Vorbild weit kräftigere und wirksamere Mittel sind als jede noch so eindringliche und erschöpfende Belehrung, so ergibt sich daraus als eine der wesentlichsten Aufgaben des religiösen Unterrichts, „die Jugend in einen lebendigen idealen Umgang zu bringen mit den großen religiösen Persönlichkeiten, wie sie uns die heilige Schrift sowie die Kirchengeschichte darbietet, vor allem mit der Person Jesu Christi. — Wie einst die Jünger mit dem Herrn wandelten, wie sie seinen Worten lauschten, wie sie seine Taten der Liebe sahen und empfanden wie sie voll Schrecken und Trauer seinen Entschluß vernahmen, den Leidensweg zu gehen, wie sie dann mit ihm sich betrübten und die bittersten Schmerzen erlitten, wie sie aber durch all dies zum Bekenntnis geführt wurden, das Petrus aussprach: Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens und wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes — so müssen unsere Kinder dem Herrn nahe treten, seine freundliche Stimme vernehmen, die sie zu ihm ruft, sehen, wie er ein Helfer ist in aller leiblichen und geistigen Not, erfahren, wie er bereit ist, in den Tod zu gehen um unseretwillen, und sie müssen dadurch zu dem aus innerem Herzen kommenden Bekenntnis geführt werden: Ich glaube, daß Jesus Christus mein Helfer und mein Heiland ist, der mir des Vaters Liebe erschlossen hat und mir den rechten Weg zeigt zum Leben" (Just). Deshalb läßt sich Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichts auch ebenso kurz als richtig in dem Satze aussprechen: „Er soll die Jugend zu Christo führen."

Dieser Aufgabe gerecht zu werden und dieses Ziel zu erreichen, ist die neuere Pädagogik eifrig bemüht ebenso durch zweckmäßige Auswahl wie durch zweckdienliche Anordnung und Gliederung des zu behandelnden Unterrichtsstoffes aus biblischer Geschichte und Kirchengeschichte, Katechismus und Kirchenlied. Die diesbezüglichen Bemühungen kommen namentlich in dem Streben nach der Schaffung eines Ideallehrplanes für den gesamten Religionsunterricht zum Ausdruck, indem die bestehenden Lehrpläne „hinsichtlich der bisher benützten Stoffe einer genauen Prüfung betreffs des Wertes der einzelnen Stoffe unterzogen, wie „durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtigten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten,

Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte), soweit möglich, ergänzt werden sollen." Dieser Ideallehrplan soll mit Aufgebung der althergebrachten Anordnung des Unterrichtsstoffes nach „konzentrischen Kreisen" sich „durch Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und des erbaulichen Stoffes zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten." Auf diesem Wege wandelnd und auf der Grundlage der religionsgeschichtlichen Forschungen unserer Tage aufbauend, hofft die Pädagogik der Neuzeit den Religionsunterricht zu einem charakterbildenden zu gestalten.

Literatur: Palmer Chr., Evangelische Katechetik. Stuttgart 1875. — Buchrucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik. Berlin 1889. — Sachsse, Evang. Katechetik. Berlin 1897. — v. Zezschwitz, System der christl.-kirchl. Katechetik. Leipzig. — Derselbe, Katechetik, in Zöcklers Handbuch der theologischen Wissenschaften. München 1890. — Derselbe, Die Christenlehre im Zusammenhang. Leipzig 1882—1888. — Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule. Gütersloh 1888. — Braasch, Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Jena 1891. — Thrändorf, Die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik. Leipzig 1879. — Derselbe, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen. Langensalza 1896. — Derselbe, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Dresden 1891—98. — Schulze, Die einheitliche Christenlehre im evangelischen Schul- und Pfarrunterricht. Gütersloh 1887. — Barth, Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen. Borna 1896. — Just, Der abschließende Katechismusunterricht. Altenburg 1896. — Derselbe, Kirchengeschichtlicher Unterricht. Altenburg 1903. — Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Dessau 1898. — Richter, Der Bau des kleinen Katechismus Luthers. Leipzig 1891. — Bang, Katechetische Bausteine. Leipzig 1897. — Derselbe, Zur Reform des katechetischen Unterrichts. Leipzig 1895. — Derselbe, Das Leben Jesu. Leipzig 1895. — v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha 1890 (neu 1902). — Schultze, Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht. Magdeburg 1891. — Bassermann, Der Katechismus für die evangelisch-protestantische Kirche im Großherzogtum Baden. Freiburg, Leipzig und Tübingen 1896—97. — Kehr, Der christliche Religionsunterricht auf Grundlage der heiligen Schrift. Gotha 1881. — Habermas, Handbuch des Bibellesens und der Bibelkunde. Stuttgart 1898. — Ilzhöfer, Method. Handbuch der biblischen Geschichte. Stuttgart 1897. — Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Breslau 1896. — Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Dresden 1897—98. — Derselbe, Katechismusunterricht. Leipzig 1888. — Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte. Gütersloh 1897. — Derselbe, Religiöses und Religionsunterrichtliches. Gütersloh 1895. — Evers und Fauth, Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. Berlin 1895. — Wirth, Der evangelische Liederschatz. Nürnberg 1894. — Gattermann, 50 evangelische Kirchenlieder. Hilchenbach 1895. — Dorsch, Das Deutsch-evangelische Kirchenlied. Stuttgart 1898. — Hempel, Die Kirchengeschichte in der Volksschule. Leipzig 1892. — Spieß, Über den kirchengeschichtlichen Unterricht an den höheren Anstalten. Zeitschr. für den evangelischen Religionsunterricht VI. und VII. — Eckert, Der erziehende Religionsunterricht in Schule und Kirche. Berlin 1899. — Brammer, Neue Bahnen für den Religionsunterricht. Braunschweig 1900. — Rein, Enzyklop. Handbuch der Pädagogik. — Pfeifer Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. Leipzig 1900. — Reukauf und Heyn. Evangelischer Religionsunterricht; Grundlegung und Präparationen. Leipzig 1906. — Ziemlich ausführliche Zusammenst llungen der gesamten einschlägigen Literatur bieten: Seyring, Führer durch die Literatur des evangelischen Religionsunterrichts. Berlin 1896. — Schindler, Kritischer Wegweiser. Stuttgart 1899. — Scherer, Pädagogischer Jahresbericht. Leipzig (alljährlich erscheinend).

Wien. *J. Antonius.*

Religionsunterricht, katholischer. Ursprünglich war der Religionsunterricht Sache des Hauses, aber in der Weise, daß den Eltern die religiöse Erziehung der Kinder zur Gewissenspflicht gemacht wurde. Bei der sehr ungleichen Vorbildung der Eltern muß auch dieser Hausunterricht zumeist auf Mitteilung weniger Glaubenslehren und Einübung einiger Gebetsformeln beschränkt gewesen sein. Für Deutschland wurde die Regierung Karls des

Großen in bezug auf das Schulwesen maßgebend. Zur Belehrung des Volkes sollte schon nach den frühesten Gesetzen Karls der öffentliche Gottesdienst benützt werden. Von ihm rührt auch die Verordnung her, daß an allen Klöstern Sängerschulen errichtet werden. Bischof Theodulf von Orleans erließ vor dem Jahre 800 im Sinne Karls an alle Kirchenvorstände seiner Diözese den Befehl, daß die Priester in allen Ortschaften Schulen zu halten haben, ohne aber berechtigt zu sein, für den Unterricht einen Lohn zu fordern. Die Verfügungen der Synode von Paris im Jahre 829 bemerken aber, daß trotz der Verordnung nur sehr wenige Schulen in das Leben getreten waren. Noch zur Zeit, als Berthold von Regensburg Landprediger war (1250—1272), wurde von Leuten gesprochen, die zwanzig Jahre alt geworden waren und aus Nachlässigkeit das Gebet des Herrn noch nicht wußten. Mit Ausnahme jener Kinder, die etwa eine Klosterschule besuchten, erhielten die übrigen auch noch im 12. und 13. Jahrhundert den Religionsunterricht von ihren Eltern im Hause. Der Hauptgegenstand in Klosterschulen war selbstredend die Religion. Der Unterricht war eigentümlich genug: außer dem apostolischen Glaubensbekenntnisse wurden auch das athanasianische gelehrt, vermutlich auch katechetische Lehrstücke von den Hauptsünden und von den Werken der Barmherzigkeit. Noch in der Vorbereitungsklasse machte man sich an das Erlernen des Psalters, wenn nicht etwa schon vorher eine Nonne den Kindern die Psalmen in lateinischer Sprache einprägte, damit diese möglichst frühe an den Chorgebeten teilnehmen könnten (Michael, Geschichte des deutschen Volkes, II. Bd., 1899, S. 356). Mit der Entstehung der zahlreichen Stadtschulen und der Ansiedelung der Dominikaner und Franziskaner in den Städten — die älteren Orden hatten ihre Sitze fast regelmäßig ferne von diesen und sogar abseits von den großen Verkehrswegen — wurde auch der Religionsunterricht regelmäßiger und systematischer betrieben und in zahlreichen Synoden als eine „Pflicht des Klerus“ bezeichnet. Dennoch galt das ganze Mittelalter hindurch als religiöser Anschauungsunterricht des Volkes die Armenbibel, ein aus 40 einseitig bemalten Holztafeln bestehendes Büchlein. Durch die Reformation kam auch in den Religionsunterricht eine regere Bewegung. Lutherische Pastoren und der neugegründete Orden der Jesuiten strebten eine Vertiefung des Unterrichts an. Eine Umgestaltung erfuhr das Unterrichtswesen und dadurch auch der Religionsunterricht in Österreich durch Kaiserin Maria Theresia und Kaiser Josef II., wobei freilich der damals herrschenden „Aufklärung“ Rechnung getragen wurde. Vieles wurde als „Antiquität“ verworfen, die Glaubenssätze wurden gelichtet, die Sittenlehre verflacht. Ähnlich gestaltete sich damals der Religionsunterricht in protestantischen Ländern. Man meinte, auf das eigentliche Dogma ganz verzichten zu können, denn die „reine Lehre Christi“ enthalte nichts als eine „vernünftige Religion“, d. h. eine Religion, die jeder Verständige aus Natur, Vernunft und Gewissen selbst finden und beweisen könne. Der Geist der Aufklärung, der sich in Lessings „Nathan der Weise“ und „Erziehung des Menschengeschlechtes“ kundgibt, fand auch im Religionsunterricht entsprechenden Ausdruck. Die Schrecken der französischen Revolution und Napoleons drückendes Regiment führten nach der Völkerschlacht bei Leipzig zur „heiligen Allianz“. Besonders im protestantischen Religionsunterricht mußte sich der Umschwung fühlbar machen. Huldigte man im Zeitalter der Aufklärung dem unbeschränkten Subjektivismus, so wurde jetzt strenge Unterordnung unter die Staatskirche und die orthodoxe Lehre Luthers zur strengen Pflicht gemacht. Der Religionsunterricht wurde nun als wesentliche Stütze des Thrones aufgefaßt. Der gebildete Mittelstand sah in ihm nur das Werkzeug des Polizeistaates und beantwortete die Mahnung, sich dem Dogma der lutherischen Orthodoxie zu unterwerfen, mit Verachtung und Gleichgültigkeit (Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein, V. Bd. [1898] S. 824 ff.). Denselben Zwecken diente damals der Religionsunterricht auch in katholischen Ländern.

Hatte die preußische Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850 im Art. 24 erklärt: „Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften“, so wurde durch das

Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 „die Aufsicht über alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten“ dem Staate vorbehalten. Am 10. Februar 1876 verordnete ein Erlaß an alle Regierungen: „Der schulplanmäßige Religionsunterricht wird in der Volksschule von dem vom Staate dazu berufenen oder zugelassenen Organen unter seiner Aufsicht erteilt. Kein Geistlicher hat das Recht, die Leitung des Religionsunterrichts zu beanspruchen. Doch soll der als Organ der betreffenden Religionsgesellschaft anerkannte Pfarrer berechtigt sein, dem schulplanmäßigen Religionsunterricht in den dafür festgesetzten Stunden beizuwohnen“ (Wetzer und Weltes Kirchenlexikon. 2. Aufl., Bd. I., Sp. 1026 (1897).

Eine ähnliche Entwicklung nahm in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der Religionsunterricht in Österreich. In dem am 18. August 1855 abgeschlossenen Konkordate (Archiv für katholisches Kirchenrecht I, p. IV. ff., und Österr. Reichsgesetzblatt XLII, 175, vom Jahre 1855) wurde im Art. 5 verordnet: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen, sowohl öffentlichen als nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstand etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft.“ Nach Art. 6 des Konkordats sollte „Niemand die heilige Theologie, Katechetik oder die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nicht öffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht von dem Bischofe des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung empfangen habe, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig halte, zu widerrufen berechtigt sei.“ Das Schulgesetz vom 25. Mai 1868 (Reichsgesetzblatt 1868, Nr. 48, und Archiv für katholisches Kirchenrecht, Bd. XX, S. 162 ff.) traf hingegen folgende Bestimmungen: „Die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts und der Religionsübungen für die verschiedenen Glaubensgenossen in den Volks- und Mittelschulen bleibt der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft überlassen“ (§ 2). „Als Religionslehrer dürfen nur diejenigen angestellt werden, welche die betreffende konfessionelle Oberbehörde als hiezu befähigt erklärt hat“ (§ 6). Mit dem Gesetze vom 14. Mai 1869 (Reichsgesetzblatt 1869, Nr. 62) wurde verordnet: „Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen“ (§ 1). „Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden besorgt und zunächst von ihnen überwacht. Die dem Religionsunterricht zuzuweisende Anzahl von Stunden bestimmt der Lehrplan. Die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Jahreskurse wird von den Kirchenbehörden festgestellt. Die Religionslehrer, die Kirchenbehörden und Religionsgenossenschaften haben den Schulgesetzen nachzukommen. Die Verfügungen der Kirchenbehörden über den Religionsunterricht und die religiösen Übungen sind dem Leiter der Schule durch die Bezirksaufsicht zu verkünden. Verfügungen, welche mit der allgemeinen Schulordnung unvereinbar sind, wird die Verkündigung versagt. An jenen Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, kann der Lehrer mit Zustimmung der Kirchenbehörde verhalten werden, bei diesem Unterricht für die seiner Konfession angehörigen Kinder in Gemäßheit der durch die Schulbehörden erlassenen Anordnungen mitzuwirken. Falls eine Kirche oder Religionsgenossenschaft die Besorgung des Religionsunterrichts unterläßt, hat die Landesschulbehörde nach Einvernehmung der Beteiligten die erforderliche Verfügung zu treffen“ (§ 5). — Der Religionsunterricht an Gymnasien wurde durch den „Organisationsentwurf“ in den §§ 22, 66, 92 geregelt und der Lehrplan durch den Ministerialerlaß vom 5. Oktober 1850, Z. 7224, im Einvernehmen mit dem österr. Episkopat festgesetzt. Einen Einfluß auf die bis zum Jahre 1865 übliche Methode des Religionsunterrichts an Gymnasien nahm der Staats-Ministerialerlaß vom 24. März 1865 Z. 980/C. U., welcher verordnete, daß der Religionsunterricht sich nicht bloß auf das Memorieren des vorgeschriebenen Lehrstoffes beschränken dürfe, sondern auch den Verstand und das Gemüt der Jugend anzuregen habe und der Fassungskraft des jugendlichen Alters

angemessen sei. Das Ausmaß des Religionsunterrichts an österreichischen Realschulen wurde durch Landesgesetze geregelt. — Rücksichtlich der Behandlung konfessionsloser Schüler in der Mittelschule ist zu erwähnen der Ministerialerlaß vom 4. November 1882, Z. 18.372, der verfügt, „daß in allen Fällen, in welchen über das Religionsbekenntnis eines Schülers einer Lehranstalt, an der nach dem Gesetze Religion einen obligaten Lehrgegenstand bildet, ein Zweifel besteht, eine Entscheidung über das gesetzliche Religionsbekenntnis des betreffenden Schülers bei den politischen Behörden von Amtswegen zu erwirken sei und sonach wegen Teilnahme eines solchen Schülers an dem seinem gesetzlichen Religionsbekenntnisse entsprechenden Religionsunterricht nach den bestehenden Normen das Erforderliche zu verfügen.“ Hinsichtlich der gesetzlichen Voraussetzungen der Konfessionslosigkeit eines Schülers unter 7, bezw. 14 Jahren gelten die Ministerialentscheidungen und die Erkenntnisse des k. k. Verwaltungsgerichtshofes, bei Marenzeller, Normalien I. (Wien 1884) S. 300, Anmerkung 2. Über die Behandlung konfessionsloser Schüler an Mittelschulen bezüglich der Prüfung und Klassifikation aus der Religionslehre ist der Ministerialerlaß vom 28. Oktober 1870, Z. 1692 maßgebend.

Literatur: Hübsch, Die Reformen auf dem Gebiete der Volksschule im ehemaligen Hochstifte Bamberg, 1891. — Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im preußischen Staate. Berlin 1886—1888. — Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle 1903. — Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1903. — Walter, Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Regensburg 1892. — Scholasticus J., Stellung des kath. Religionsunterrichts in der Volksschule im Lehrplane der Jünger Herbarts. Würzburg 1894. — Helfert, Die österr. Volksschule. I. Prag 1860. — Stöckl A., Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien. Mainz 1882. — Dietscheid, Alkuins Leben und Bedeutung für den religiösen Unterricht, 1903. — Schulte F., Urkundl. Beiträge zur Geschichte des schlesischen Schulwesens im Mittelalter. Glatz 1902. — Bürgel, Geschichte des Religionsunterrichts in der katholischen Volksschule. Gotha 1890 (in Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, herausgegeben von C. Kehr, 2. Aufl., 6. Bd. B.). — Göbl, Geschichte der Katechese im Abendlande vom Verfalle des Katechumenates bis zum Ende des Mittelalters. Gekrönte Preisschrift. Kempten 1880. — Mona, Das Schulwesen vom 13. bis 16. Jahrh., in Zeitschr. für Geschichte des Oberrheins I. (1850), II. (1851). — Hollweck, Geschichte des Volksschulwesens in der Oberpfalz. Regensburg 1895. — Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule, 2 Bde. Zürich 1881. — Kaißer, Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg, 2 Bde. Stuttgart 1895, 1897. — Brunner J., Didaktik und Methodik des kath. Religionsunterrichts. München 1898. — Krones, Zur Geschichte des Schulwesens d. Steiermark im Mittelalter und während der Reformationsepoche bis 1570. Graz 1886. — Noggler Beiträge zu einer Geschichte der Volksschule in Deutschtirol bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Innsbruck 1885. — Weber, Geschichte des Christenlehrunterrichts und der Katechismen im Bistum Bamberg zur Zeit des alten Hochstiftes. Regensburg 1882. — Wolf, Das Unterrichtswesen in Österreich unter Kaiser Josef II. Wien 1880. — Grimmich, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien 1903. — Willmann O., Aus Hörsaal u. Schulstube. Freiburg 1904, besonders I. Nr. 5, 7, 8; III. Nr. 6; IV. Nr. 7. 9, (auch mit reicher Literaturangabe). — Krauß, Die Stellung des Religionsunterrichts im Rahmen des Mittelschullehrplanes, in „Der pädagogisch-katechetische Kurs in Wien.“ Wien 1905; S. 137. — Kickh K., Die humanistischen Fächer u. der Religionsunterricht (ebenda S. 138—165). — Hlawati F., Physik u. Religionslehre (ebenda S. 193—208).

Pilsen. *G. Juritsch.*

Religiöse Übungen s. d. Art. Schulgottesdienst.

Religiosität. Wenn Religion im allgemeinen die Beziehung des Menschen zu einem höheren Wesen als dem Ursprung und der Erfüllung alles Seienden bezeichnet, so wird man religiös denjenigen nennen, der dieser Beziehung gemäß sein Denken und Handeln einrichtet. Religiosität als die Eigenschaft des religiös gesinnten Menschen ist demnach eine dieser Richtung entsprechende Gesinnung. Die religiöse Gesinnung aber ist im Wesen des Menschen begründet, der auf allen Gebieten über die Unzulänglichkeit seines Vermögens hinaus-

zukommen sucht, weil seine geistige Organisation ihn antreibt, Einheit seines inneren Lebens herbeizuführen. Er sucht seine physischen Mittel zu erweitern und zu steigern, um zu einem umfassenderen Einwirken auf die Dinge zu gelangen. Er begnügt sich nicht mit den zufälligen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die das tägliche Leben ihm zuführt, sondern strebt durch Verbindung und Bearbeitung der geistigen Inhalte Zusammenhang des Wissens und überschauende Standpunkte zu gewinnen. Auch die Besorgung seiner individuellen Anliegen genügt ihm nicht; er gibt seinem Handeln eine Richtung auf das Allgemeine und schreibt sich praktische Gesetze vor, die über den Kreis des einzelnen Menschen weit hinausreichen. Dieses vorwärts- und aufwärtsdringende Streben stößt jedoch auf vielerlei Hindernisse, die ihm schließlich die Überzeugung aufnötigen, daß die endliche Erreichung der höchsten Ziele dem Menschen überhaupt unmöglich sei. Jenes Streben aber ist so fest in ihm begründet, daß er auch jetzt den Versuch, das Höhere, wenn auch nicht das Höchste zu erreichen, nicht aufgibt. Der Wunsch gestaltet sich wenigstens das Bild des Unerreichbaren und dieses, das Ideal, hat nun gerade die Wirkung, ihn in seinem aufwärts trachtenden Streben zu ermutigen. Indem wir auf diesen höchsten Punkt, in dem alle Wege, auf denen der Mensch der Vervollkommnung seines Wesens entgegenstrebt, zusammenlaufen, unseren Blick richten, sehen wir einerseits in unendlicher Ferne alle Unzulänglichkeiten aufgehoben im göttlichen Wesen, auf der anderen Seite aber auch unserem Streben sichere Wege gewiesen. Auf der ersteren Seite erfüllt sich unser Drang in der Religion; auf der anderen sehen wir der Erkenntnis und dem Handeln hohe Aufgaben angewiesen, deren Ausführung, selbst wenn wir uns sagen, daß wir damit die Höhe des Ideals nicht erreichen werden, uns dennoch befriedigt. Damit ist aber auch zu gleicher Zeit gesagt, daß zwischen den beiden Arten, in denen unser Denken und Handeln sich betätigt, kein Gegensatz herrschen kann. Unser Wissen wird Stückwerk bleiben; aber im Fortschreiten von einem Punkte gesicherter Erkenntnis zum anderen wird unser Gefühl ebenso befriedigt, wie im Anschauen eines unbegrenzten Wissens, einer schrankenlosen Macht und einer alle Dinge umfassenden Vorsehung und Güte. Diese Anschauung erhebt uns innerlich; aber wir bedürfen dieser Erhebung auch für all unser Denken und Handeln, das ja über das nächste Greifbare und Notwendige immer hinausdrängt. Dagegen bedarf auch der Gedanke an das Höchste der Bestätigung und Bekräftigung durch die strenge und nüchterne Arbeit des Verstandes. Man ist daher zu der allgemeinen Annahme berechtigt, daß, wo Wissenschaft und Religion in Streit miteinander zu geraten scheinen, eine Verletzung der beiden gezogenen Grenzen stattgefunden habe. Die Anlässe zu solchem Streit liegen aber in der Gemütsart der Menschen. Scharfer Verstand bei wenig ausgebildeter Phantasie kann zu dem Versuche führen, ein angebliches Vorrecht des Beweisbaren vor den dem Bedürfnisse des Gefühles entsprungenen idealen Gestaltungen geltend zu machen, und Menschen von lebhaftem Gefühl und warmem innerlichen Leben können dazu kommen, auch in Dingen, die nur die Wissenschaft entscheiden kann, von religiösen Impulsen sich leiten zu lassen. Von den Motiven, welche aus gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen entspringen, soll hier abgesehen werden, da sie doch nur in Spezialfällen für die eben besprochene allgemeine Erscheinung wirksam werden. Dagegen ist es wichtig, zu bemerken, daß bei Ungebildeten beiderlei Verirrungen vorkommen, daß aber bei der Masse das Gefühl unmittelbarer und mächtiger wirkt. Religiöse Vorstellungen haben daher oft den Fanatismus der Menge erregt. „Der Hang zur Transzendenz, der in der Religion tiefe Wurzeln hat, erklärt sich zuletzt aus dem Universalitätsanspruch des innerlichen gestaltlosen Gefühles, demzufolge es sich in die bestimmten Grenzen und Normen unseres menschlichen Erkennens, Wollens und künstlerischen Gestaltens nicht fügen mag, sondern in überschwänglicher Unmittelbarkeit zum Unendlichen, Übermenschlichen („Göttlichen") in Beziehung treten möchte" (P. Natorp, Philosophische Propädeutik. Marburg 1903, S. 53; E. von Sallwürk, Divinität und Moralität. Langensalza 1900). Da nun aber die Religion besonders wenn sie ihre Anhänger zu Genossenschaften (Kirchen) vereinigt, über

ihren Inhalt Rechenschaft geben muß, nähert sie sich von selbst den Gebieten, wo nicht das Gefühl, sondern der logische Beweis entscheidet. Entscheidungen der letzteren Art kann sie auch treffen, weil sie, selbst wenn sie nur Gefühlssache ist, wenigstens gewisse Obersätze feststellen kann, aus denen Deduktionen zu gewinnen sind. Damit ist aufs neue Veranlassung zur Verletzung der natürlichen Schranken gegeben und hier scheint eine zufriedenstellende Scheidung zwischen beiden Gebieten unmöglich. Doch liegt es in der Natur der beiden streitenden Gebiete, daß die Religion da, wo die Wissenschaft ihr sichere Entscheidungen entgegenstellen kann, auf ihr eigenes Gebiet sich zurückziehe. Ja, sie muß sogar ihre Diener auffordern, denjenigen Teil, der von der Wissenschaft erhellt werden kann, einer genauen wissenschaftlichen Durchforschung zu unterziehen, da es doch ihr Interesse sein muß, ihre Stellung jenseits des dem Verstande Erreichbaren zu behaupten, wie es die großen Religionsstifter und Propheten immer erstrebt haben und wie es die christliche Religion als ihren obersten Grundsatz ausspricht, wenn sie ihre Lehre aus einer Offenbarung ableitet. Dabei muß anerkannt werden, daß die Religion, insofern sie auf solche Weise mit der Wissenschaft sich auseinandersetzt, sich keine absolute Unveränderlichkeit zuschreiben darf. Unveränderlich kann sie nur sein in den ihr innerstes Wesen aussprechenden Sätzen. „Die durch die Einwirkung der Wissenschaft hindurchgegangene Religion wird eine andere werden und muß eine andere werden. Darin sind auch all die schweren unausbleiblichen Kämpfe zwischen Religion und Wissenschaft begründet, der Unterschied der naiven Religion und der Bildungsreligion und eines Mitteldinges zwischen beiden. Es kommt nur darauf an, diese Kämpfe so zu schlichten, daß weder das Eigentümliche und die natürliche Kraft der Religion gebrochen, noch der Segen wissenschaftlicher Ausgleichung, Harmonie, Toleranz und Verständigung verscherzt werde" (E. Troeltsch, Wesen der Religion und der Religionswissenschaft. Leipzig 1906. Kultur der Gegenwart I. 4, 2, S. 469).

Nach diesen Vordersätzen wird sich nun das Verhältnis der Erziehung, insbesondere der Schule, zur Religiosität in Kürze feststellen lassen.

1. Kann die Religion in den Erziehungs- und Schulsystemen entbehrt werden? Viele Lehrer verlangen es, einige im Interesse der Aufklärung, andere im Interesse des Friedens. Dieses Verlangen entspringt aber in den beiden Fällen aus wirklichen oder angenommenen Mißständen, die bei richtiger Auffassung von Wissenschaft und Religion und gegenseitigen Eingrenzungen schwinden müssen.

2. Soll die Religion ein Lehrfach sein wie jedes andere? Sie ist es in der Regel, und die Religionslehrer setzen zum Teil ihren Ehrgeiz darein, sie dazu zu machen. Es liegt darin aber eine Verkennung ihres Wesens (vgl. E. von Sallwürk, Haus, Welt und Schule. Wiesbaden 1902, S. 112 ff.). Herbarts Mahnungen (Allgemeine Pädagogik. II, 5, 41) gelten hier ganz besonders.

3. Soll die Religion beherrschendes Fach im Lehrplansystem sein? Ziller hat das verlangt; denn er ist der Meinung, daß das sittliche Handeln nur dann aus der Vorstellung des Zöglings erwachse, wenn im Zögling „die Überzeugung vom Dasein der höheren intelligenten Macht" vorhanden sei (Grundlegung zur Lehre vom erz. Unt. 1876, S. 17. Anm.). Da die Religion aus dem Gefühle stammt, wird sie das sittliche Gefühl wesentlich zu verstärken im stande sein. Aber „Überzeugung" ist doch Sache des Verstandes und zur Erzeugung sittlichen Handelns fehlen der Zillerschen Pädagogik noch andere Dinge. Wenn alle Unterrichtsfächer auf den Religionsunterricht bezogen werden, läuft dieser Gefahr, selbst zum bloßen Wissensfach heruntergedrückt zu werden. Die Religion wird die ihrem Wesen entsprechende tiefe Wirkung nur ausüben, wenn sie als ein Besonderes neben den eigentlichen Lehrfächern steht.

4. Soll die Schule einen allgemeinen Religionsunterricht einführen? Ein solcher würde konfessionslos und vielleicht selbst dogmenlos sein; aber die Schule muß es den Religionsgesellschaften überlassen, welchen Religionsunterricht sie den Kindern bieten wollen, die später ihre Mitglieder sein werden. Dagegen kann und muß die Pädagogik darauf hinwirken, daß die religiöse Unterweisung die Einfachheit gewinne, die ihrem Wesen entspricht. Rein bemerkt

zu dieser Frage (Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1902 ff., 1. Bd., S. 380): „Mehr kann die Schule nicht tun; mehr soll sie nicht tun, als ein tiefgehendes Interesse für religiöse Fragen und Aufgaben zu wecken und zu stählen. Damit erreicht sie mehr, als jemals die Dogmatik zu leisten vermag." Ein solcher Unterricht brauchte, wie Natorp (Religionsunterricht oder nicht? Deutsche Schule 1906, Heft 1) ausführt, auch die konfessionell Gesinnten nicht zurückzustoßen, denn er „erhebt gar nicht den Anspruch, das religiöse Leben seiner Zöglinge ausschließlich zu bestimmen, sondern nur ihm die für alle gemeinsame Grundlage zu geben, nämlich in dem Grundverhältnisse des Menschen zu Gott — dem Gott der Idee, den auch der Atheist selbst wider Willen bekennt." Daß ein solcher Unterricht nicht inhaltslos, sondern sogar reich an praktischen Impulsen sein könnte, zeigt Natorps Schrift: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität" (Freiburg 1894). Jedenfalls soll die Pädagogik und der Staat, der ihr die Möglichkeit einer freien Wirksamkeit gewähren muß, solchen Anregungen so lange folgen, als er nicht durch die Umstände gezwungen wird, die religiöse Unterweisung ganz den Religionsgemeinschaften zu überlassen und ihr die Schule zu verschließen. A. Kalthoff (Schule und Kulturstaat. Leipzig 1905, S. 34) sagt: „Wenn der moderne Staat als Kulturstaat im Ernste daran denkt, dem Volke die Religion, dieses feinste, menschlichste Leben der Seele, zu erhalten, so wird er nichts Dringenderes zu tun haben, als sie von seinem Stundenplane abzusetzen und darauf zu verzichten, sie unterrichten zu wollen." Dabei mag er an das viele Ungeschick denken, das im Religionsunterricht vorkommt; aber wir haben zu untersuchen, was geschehen muß, und nicht aufzusuchen, was in einzelnen Fällen der Ausnahme und der Unordnung nicht recht getan wird. Die Frage, ob die Schulen nach der Mehrheit der durch die Schüler vertretenen religiösen Bekenntnisse zu charakterisieren oder ob für jedes in einer Schule vertretene Bekenntnis konfessioneller Religionsunterricht anzuordnen sei, bezw. ob für jede Konfession eigene Schulen einzurichten seien, greift ins politische Gebiet hinüber; gleichwohl darf das Bedenken nicht unterdrückt werden, daß die Scheidung der Schuljugend nach den religiösen Bekenntnissen geeignet ist, die Spaltung, die auf dem religiösen Gebiete, und zwar sogar innerhalb einer und derselben Konfession besteht, noch zu verschlimmern und damit das religiöse Gefühl zu schädigen, das durch den Hader der Meinungen immer gestört wird. Man vergleiche übrigens Th. Ziegler, Die Simultanschule. Berlin 1905.

Das Volk besitzt in der Religion einen Reflex seines Denkens und Empfindens hinsichtlich der großen Weltfragen. Die Religion ist demnach ein Bestandteil der nationalen Kultur, der sich durch sozialen Zusammenschluß der Bekenner und durch die Pflege symbolischer Formen dem Bewußtsein des Volkes immer gegenwärtig erhält. Die Erziehung muß es daher als eine Pflicht ansehen, die Jugend in das kirchliche Gemeindeleben einzuführen und an den Betätigungen desselben, insbesondere am Gottesdienste, teilnehmen zu lassen. Sie muß diese Pflicht aber in erster Linie der Familie auferlegen. Die öffentliche Erziehung darf in dieser Beziehung gewisse enge Schranken nicht überschreiten, damit nicht Schule und Familie sich widersprechen; denn aus solchem Widerspruche, der bei der großen Zerklüftung der Nation in religiösen Dingen sich leicht einstellen kann, erfolgen schwere Schädigungen nicht bloß für die Nächstbeteiligten.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Remunerationen s. d. Art. Besoldung und Gehaltsbezüge.

Respirium s. d. Art. Erholungspausen und Unterrichtszeit.

Rettenbacher Simon P., Benediktiner des Stiftes Kremsmünster, 1634 in Aigen bei Salzburg geboren, studierte in Salzburg, Rom und Padua die Rechte und Geschichte, wurde 1664 Priester, widmete sich 1665 bis 1667 in Rom den Studien der orientalischen Sprachen, war 1667 Gymnasialpräfekt in Kremsmünster, 1671 Professor der Geschichte und Ethik an der Benediktiner-Universität in Salzburg, Magister der freien Künste und der Philosophie, 1675 Stiftsbibliothekar in Kremsmünster, 1689—1706 Pfarrer in Fischlham. Am 10. Mai 1706 starb er im Stifte Kremsmünster. Er war

ein großer Gelehrter, ein bedeutender Dichter, ein hervorragender Pädagog.

Seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze drücken ihm den Stempel eines seiner Zeit weit vorauseilenden Mannes auf. Als Pädagog verweist er die Schablone aus dem Erziehungswerke. Eltern und Lehrer haben in erster Linie auf die besonderen Anlagen der Kinder, auf ihre Individualität Rücksicht zu nehmen. Da die Erziehung zunächst Sache der Familie ist, dürfen sich die Eltern nicht bloß oberflächlich und gedankenlos mit den Kindern beschäftigen, sondern müssen sich liebevoll in das Seelenleben derselben vertiefen und deswegen die schwierige Kunst der Selbsterkenntnis eifrig pflegen. Die Lehrer aber sollen unterrichtete Männer sein, die mit größter Liebe und Hingebung auf das Wesen ihrer Zöglinge eingehen, von der Überzeugung geleitet, daß der Buchstabe tötet, belebend wirket der Geist. Auf diesen Grundton sind Rettenbachers pädagogische Grundsätze, die das Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter umfassen, gestimmt; es sind Goldkörner für den Erzieher.

Als Didaktiker fordert Rettenbacher zur Erzielung eines besseren Unterrichtserfolges 1. unterrichtete und gesittete Lehrer; 2. inhaltsvollen Lehrstoff; 3. methodische Behandlung des Lehrgegenstandes; 4. beschränkte Schülerzahl. Rettenbacher geißelt die Fehler des bisherigen Sprachunterrichts: er verlangt die Anwendung der induktiven Methode, stufenweise und methodisch fortschreitenden Unterricht und verbalen Realismus; er kämpft gegen den toten Gedächtniskram und für die Entlastung der Schüler; er betont zwei Hauptforderungen der modernen Didaktik: den Anschauungsunterricht und die Konzentration des gesamten Unterrichts als Mittel zur Belebung und Vertiefung der einzelnen Unterrichtsfächer: er tritt somit durchweg als Bahnbrecher modern pädagogischer Ideen auf. Entgegen den Anschauungen seiner Zeit tritt Rettenbacher für das Griechische ein. Seine Weisungen für den Betrieb der Geschichte, vor fast 250 Jahren gegeben, nehmen die wichtigsten Gesichtspunkte der heutigen Didaktik vorweg. Die Geographie hat der Geschichte voranzugehen, damit man wisse, wo die Reiche, Provinzen und Städte liegen. In der Geschichtswissenschaft wird zuerst allgemeine Geschichte, dann Einzelgeschichte behandelt. Die alte Geschichte ist vor der neueren zu studieren. Besonders ist deutsche Geschichte zu lehren, da es jedem zieme, sein Vaterland zu kennen. Die historischen Ereignisse sind wahr, einfach und schmucklos, nicht aber nach französischer Manier sagenhaft ausgeschmückt und geistreich aufgeputzt darzustellen.

Literatur: Misonis Erythraei*) ludicra et satirica. Salisburgi 1678. — Epistulae variae P. Simonis Rettenbacher, Cod. Nr. 807. — P. Simonis Rettenbacher Philotimus, Cod. Nr. 437. Lehner P. Tassilo, S. Rettenbachers Stellung zum Griechischen. Linz 1894; S. Rettenbachers pädagogisch-didaktische Grundsätze. Linz 1895; S. Rettenbachers nationale Auffassung im Gegensatze zur franzosenfreundlichen Richtung seiner Zeit. Linz 1896; S. Rettenbacher, ein österreichischer Pädagog aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1899. — S. Rettenbacher, Ein Erzieher und Lehrer des deutschen Volkes, Wien 1905.

Kremsmünster. *P. Tassilo Lehner.*

Rettungshäuser s. d. Art. Besserungsanstalten und Rauhes Haus.

Reuchlin. Im 15. Jahrhundert trat infolge der von Konstantinopel und Italien ausgegangenen geistig-frischen Strömung an die Stelle der scholastischen Gedankenkreise das Streben nach harmonischer Entfaltung des Verstandes und Gemütes. Es sollte gleichsam das geistige Olympia ausgegraben und auf dessen Boden durch Wiederbelebung des alten ein neuer Humanismus entstehen.

Den Namen eines Schöpfers des deutschen Humanismus, der darauf abzielte, durch Erlernung und Kenntnis der klassischen Sprachen die geistigen Schätze des Altertums zu heben, erwarb sich Johannes Reuchlin (gräzisiert Kapnion), geboren zu Pforzheim 1455, der damaligen Residenz des Markgrafen von Baden.

Nach seinen eigenen Mitteilungen war seine Neigung schon früh auf Sprachstudien gerichtet.

Da Markgraf Karl I. Reuchlin zum Begleiter seines Sohnes, des Prinzen Friedrich, auf die Pariser Universität, die damals

*) Rettenbachers Hehlname.

den ersten Rang unter allen Akademien einnahm und an der die klassischen Studien eine besondere Pflege fanden, gewählt hatte, bot sich für **Reuchlin** Gelegenheit, von **Heynlin**, **Tardif**, **Gaguin**, **Hermonymos** in die humanistischen Studien, von **Wessel** in die hebräische Sprache eingeführt zu werden. Im Jahre 1481 wirkte er zu Tübingen als Lehrer der Rechte und der schönen Wissenschaften und begleitete den Grafen **Eberhard** von Württemberg nach Rom, wo er mit den berühmten Gelehrten verkehrte. Im Jahre 1506 erschien das Werk: **Rudimenta linguae hebraicae**, durch das die hebräische Sprache zuerst in den Kreis der zu erlernenden Sprachen aufgenommen wurde. Durch sein entschiedenes Eintreten für die Erhaltung der hebräischen Bücher gegen den fanatischen Vorschlag **Pfefferkorns** und anderer Kölner „Dunkelmänner", alle jüdischen Bücher mit Ausnahme des Alten Testaments zu verbrennen, entbrannte ein heftiger Streit, der den Gegensatz des neuen **Humanismus** zu der eingeengten **Scholastik** zum Ausdrucke brachte.



Johannes Reuchlin.

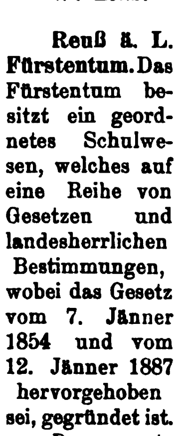
Das größte Verdienst erwarb sich **Reuchlin** um die Verbreitung der **griechischen Studien** und um die Verbesserung des Schulwesens im Deutschen Reiche als Lehrer und Autor philologischer Schriften. Er starb 1522 zu Stuttgart.

Nach seinem Tode wurde er in Prosa und Poesie verherrlicht. Eine der Grabschriften lautet:

Inclita magnum oculum amisit
Germania, quando
Reuchlinus superos morte
ferente petit.

Literatur: **Burckhardt**, De linguae latinae in Germania per XVII secula amplius fatis. 2 Bde. 1713. — **Meiner**, Lebensbeschreibungen berühmter Männer aus der Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften, Bd. I., p. 44—212, 1795. — **Mayerhoff**, Reuchlin und seine Zeit. 1830. — **Lamey**, Johann Reuchlin, 1855. — **Horawitz**, Zur Biographie und Korrespondenz Joh. Reuchlins, 1877. — **Geiger**, Joh. Reuchlin, sein Leben und seine Werke, 1871. — **Schmid**, Enzyklopädie, VII. Bd., pag. 106—137.

Linz.
W. Zenz.



Reuß ä. L. Fürstentum. Das Fürstentum besitzt ein geordnetes Schulwesen, welches auf eine Reihe von Gesetzen und landesherrlichen Bestimmungen, wobei das Gesetz vom 7. Jänner 1854 und vom 12. Jänner 1887 hervorgehoben sei, gegründet ist.

Das gesamte Schulwesen untersteht dem fürstlichen Konsistorium in Greiz. — In jeder Gemeinde ist der Ortsgeistliche zugleich auch Ortsschulinspektor, welchem das Ephorat vorgesetzt ist, an dessen Stelle jedoch auf dem Lande der Landesschulinspektor die Aufsicht ausübt. Die allgemeine Schulpflicht dauert acht Jahre. Die Aufnahme erfolgt frühestens im Alter von $5^3/_4$ Jahren.

Die Bürgerschulen haben nach Geschlechtern getrennt gelegene Schulgebäude und namentlich in den oberen Klassen französischen Unterricht; sie werden unterschieden durch die Bezeichnungen A-Reihe B-Reihe (sogenannte Bezirksschulen).

Die **Gesamtbürgerschule in Greiz**

zählte im Beginn des Schuljahres 1904/5 4016 Kinder; hiervon entfallen auf die Bürgerschulen (A-Reihe) 789 Knaben und 667 Mädchen, auf die Bezirksschulen (B-Reihe) 1152 Knaben und 1392 Mädchen, auf die Hilfsschule 8 Mädchen und 8 Knaben. Die Bürgerschulen der Knaben und Mädchen zerfallen in je zwei Abteilungen und die Bezirksschulen der Knaben und Mädchen in je drei Abteilungen. Jede Abteilung hat acht Stufenklassen, so daß die ganze Schule aus zehn Abteilungen mit 86 Klassen (inkl. einiger Parallelklassen) und einer gemischten Hilfsklasse für minderbegabte Kinder besteht.

In den drei oberen Klassen der Bürgerschulen (A-Reihe) wird Unterricht in der französischen Sprache erteilt. Es werden an der ganzen Schule wöchentlich 2076 Lehrstunden, 134 Handarbeitsstunden, 72 Turnstunden, zusammen 2282 Stunden von 83 Lehrpersonen erteilt.

Alle Kinder werden bei der Aufnahme in die Schule vom Arzte untersucht.

Der Haushaltplan auf 1904 weist nach an Ausgabe 253.314 M. 14 Pf., an Einnahme 49668 M. 65 Pf., so daß ein Zuschuß von 203.646 M. 4 Pf. erfordert wird. In der Ausgabe ist die Miete für die Schulgebäude im Betrage von 31.566 M. 96 Pf. mit enthalten.

Für nicht mehr schulpflichtige Knaben besteht in Greiz eine Handwerkerfortbildungsschule, eine kaufmännische Fortbildungsschule und eine Webschule. Außerdem sind drei Kinderbewahranstalten, ein Mädchen- und ein Knabenhort, sowie eine Krippe vorhanden.

Die Bürgerschulen in Zeulenroda, der zweiten Stadt des Landes, zählte im Schuljahre 1903/4 1837 Schulkinder, nämlich 1337 in der ersten und 500 in der zweiten Bürgerschule. Unterrichtet wurden diese Kinder in 36 Schulklassen von 26 Lehrkräften, die wöchentlich 887 Unterrichtsstunden erteilten.

In einer Knabenabteilung werden die Schüler bis zur Tertia eines Gymnasiums vorbereitet.

Die Gesamtauslagen beliefen sich für die Schulen in Zeulenroda auf 59.506 M. 48 Pf.

Die 47 Schulen auf dem Lande, an welchen insgesamt 78 Lehrer wirken, haben eine Schülerzahl von zusammen 7516.

Das fürstliche evangelische Schullehrerseminar in Greiz (gegründet 1793) mit zwei Seminar- und einer Präparandenklasse, verbunden mit einer zweiklassigen Übungsschule, zählt 65 Zöglinge und 8 Lehrer. Der Staatszuschuß betrug 1904 25.800 M.

Nach der zweiten Prüfung erfolgt die definitive Anstellung der Lehrer, teils durch die städtischen Behörden mit landesherrlicher Genehmigung, teils durch den Landesherrn direkt. Der Direktor in Greiz hat akademische Bildung, die Rektoren daselbst teils akademische, teils seminarische.

Gehaltskala am Seminar (seit Jänner 1907) Direktor: 4000—5800 (nach 20 Dienstj.), Akademischer Oberlehrer: 3000—5000, (nach 24 Dienstj.), Seminarlehrer: 1800—3900 (nach 24 Dienstj.).

Das Anfangsgehalt für definitiv angestellte Volksschullehrer an Landschulen beträgt seit Jänner 1907: 1100—2300 M. und freie Wohnung. Die Lehrer in Zeulenroda erhalten 1200 bis 2500 M., die Lehrer in Greiz 1200 bis 3300 M., Oberlehrer außerdem noch 300 M. Funktionszulage. Der Direktor der Bürgerschule in Greiz bezieht als Höchstgehalt 6000 M. Die definitive Anstellung gewährleistet den Pensionsanspruch. Die Pension steigt von 40% bis 80% des Vollgehaltes jährlich um 1½%, Lehrerwitwen erhalten ⅕ des Vollgehaltes.

An höheren Lehranstalten gibt es in Greiz das städtische evangelische Gymnasium mit Realabteilung. An dieser Anstalt, welche aus 17 Klassen inklusive drei Vorschulklassen besteht und welche Ende 1903 von 320 Schülern besucht wurde, wirken 21 Lehrkräfte.

Das Gehalt für den Direktor beträgt 5800 M. steigend durch drei Zulagen von je 400 M. auf 7000 M. Wissenschaftliche Lehrer erhalten 3200—6000 M., die Vorschullehrer 1250—3350 M.

Die Einnahmen betrugen (1903) 33.101 M. 20 Pf., die Ausgaben 91.032 M. 73 Pf., so daß ein Zuschuß von 57.931 M. 53 Pf. erforderlich wurde. In den Ausgaben sind die Zinsen für das Schulgebäude im Betrage von 6871 M. 32 Pf. mit enthalten.

Die höhere Töchterschule in Greiz zählt neun Klassen mit (1903) 167 Mädchen, 6 Lehrern, 5 Lehrerinnen.

Die Einnahmen betrugen (1903) 17.487 M. 66 Pf., die Ausgaben 27.758 M. 19 Pf., so daß die Stadt einen Zuschuß

von 10.270 M. 53 Pf. zu leisten hatte. In den Ausgaben sind die Zinsen für das Schulgebäude mit 3631 M. 81 Pf. enthalten.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Reuß j. L. Fürstentum. Das Volksschulwesen dieses Landes wurde durch das Volksschulgesetz vom 4. November 1870, das in revidierter Fassung am 31. Juli 1900 erschienen ist, den Anforderungen der Gegenwart gemäß geordnet. Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre, die Entlassung der Kinder aus der Schule erfolgt in der Regel mit dem Ablaufe desjenigen Schuljahres, nach welchem die Kinder die Schule acht Jahre lang besucht haben. Die Oberaufsicht über das Schulwesen liegt dem fürstlichen Ministerium, Abteilung für Kirchenund Schulsachen, ob. Unter dieser oberen Schulbehörde stehen für die drei Diözesen drei Fürstliche Kirchen- und Schulkommissionen und 14 Distriktsschulinspektoren. Die Stadt Gera steht mit ihrem Schulwesen direkt unter dem Fürstlichen Ministerium, Abteilung für Kirchen und Schulsachen. Die Interessen der Volksschule hat in jeder Schulgemeinde der aus mindestens fünf Mitgliedern bestehende Schulvorstand zu vertreten.

Zur Volksschule gehören die einfache Volksschule, die höhere Volksschule oder Mittelschule und die Fortbildungsschule. Es bestehen 120 öffentliche Volksschulen, darunter 4 gehobene Bürgerschulen, mit zusammen 195 Klassen in der Stadt, 340 Klassen auf dem Lande und an 22.000 Kinder (10.500 Knaben, 11.500 Mädchen), 360 Lehrpersonen. An den Bürgerschulen wird auch fremdsprachlicher Unterricht erteilt. Die Zahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Schüler soll in der Regel 80 nicht übersteigen. Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter gibt es 12 Kinderbewahranstalten mit etwa 600 und 6 Kindergärten mit etwa 120 Kindern. Auch bestehen für schulentlassene Kinder 5 Zeichen- und 7 gewerbliche Fortbildungsschulen, 1 Haushaltungsschule mit ca. 135 Mädchen und 7 allgemeine Fortbildungsschulen mit etwa 600 Zöglingen.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgt das evang.-luth. Landesseminar in Schleiz (gegründet 1820), mit 6 Klassen (1903) 135 Zöglingen, 10 Lehrkräften. Staatsbeitrag (1902) 38.200 M.

Die Abgangsprüfung berechtigt zur provisorischen, die zweite Prüfung zur definitiven Anstellung. Das Anstellungsrecht auf dem Lande steht dem Fürsten, in den Städten zumeist den Kommunalbehörden zu; im letzteren Falle hat der Fürst das Bestätigungsrecht. Das Anfangsgehalt beträgt 1000 M., bei definitiver Anstellung 1100 M. und steigt durch vierjährige Alterszulagen bis 2200 M.; dazu in einer Anzahl Schulgemeinden Ortszulagen. Leitern von Volksschulen, an denen 4—7 Lehrer wirken — Oberlehrern —, wird eine weitere pensionsberechtigte Besoldung von 250 M., Leitern an Volksschulen, an denen 8 oder mehr Lehrer tätig sind — Rektoren —, eine weitere pensionsberechtigte Besoldung von 750 M. gewährt. Für die Kirchschullehrer wird noch ein besonderer Gehalt für den Kirchendienst gewährt. Die Pensionsverhältnisse sind denen der anderen Staatsbeamten gleich. Der Ruhegehalt beträgt bei 10 oder weniger Dienstjahren 40% der Besoldung, für jedes weitere auch nur angefangene Dienstjahr wird derselbe um $1^1/_2$% erhöht und steigt bis 80% des Diensteinkommens.

Der Staat gewährt zu den Kosten des Volksschulunterrichts einen jährlichen Beitrag von 303.000 M. und unterstützt ärmere Gemeinden bei Schulbauten bis zur Hälfte, eventuell bis zu zwei Drittel der erwachsenden Kosten.

Von höheren Schulen sind vorhanden: 2 fürstliche evangelisch-luther. Gymnasien mit zusammen 395 Zöglingen, 27 Lehrkräften; 1 städtisches Realgymnasium, dessen eine Abteilung seit Ostern 1905 als Realschule organisiert ist, mit 600 Schülern, 24 Lehrern; die höhere Handelslehranstalt (Amthorsche) in Gera, bestehend aus: 1. der höheren Handelsschule mit Vorschule, 2. der Handelsakademie, 3. der Lehrlingsschule; die städtischen evangelisch-luth. höhere Töchterschule mit 8 Lehrern, 5 Lehrerinnen und (1902) 355 Mädchen; 1 private evangelisch-luth. höhere Töchterschule mit 5 Lehrern, 2 Lehrerinnen und 19 Mädchen. Die fürstliche evangelische Taubstummenanstalt (gegründet 1847) mit 4 Klassenachtjährigem Kursus, zählt durchschnitt

lich 30 Kinder. Auch gibt es Spezialklassen für schwachsinnige und für verwahrloste Kinder.

Literatur: Die Jahresberichte des Seminars zu Schleiz von 1877 und 1895, herausgegeben vom Direktor Broßmann. — Festschrift zum 25jährigen Reg.-Jubiläum Heinrichs XIV., herausgegeben von Chr. Teich 1892, Abschnitt über Kirche und Schule.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Revakzination s. d. Art. Impfung.

Richter Jean Paul Friedrich, mit seinem Schriftstellernamen kurz „Jean Paul“ genannt, der geniale humoristische Schriftsteller Deutschlands, hat sich durch seine Levana oder Erziehungslehre auch um die Pädagogik große Verdienste erworben. Er wurde am 21. März 1763 zu Wunsiedel geboren, wo sein Vater Tertius an der Stadtschule und Organist war. Schon nach zwei Jahren (1765) wurde dieser Pfarrer in Joditz und 1776 im Städtchen Schwarzenbach a. S. — Hier genoß Richter nur spärlichen und unzureichenden Schulunterricht; auch der Unterricht, den ihm später sein Vater erteilte, war planlos und unmethodisch, was nicht zum wenigsten erklärt, daß sein Wissen vielfach unorganisch geblieben ist. Er war, da er seinen Vater früh verlor und die Mutter in dürftigen Verhältnissen zurückblieb, schon in seinen Knabenjahren auf sich selbst angewiesen. Die frühesten Erlebnisse trauriger Art, ferner die Eindrücke, welche die schöne Natur auf ihn ausübte, gaben seinem Inneren eine ganz bestimmte Richtung. Er gewöhnte sich daran, die Lebenserscheinungen teils mit tiefem Gefühl, teils mit einer gewissen Bitterkeit, teils mit Humor zu beobachten. Im Jahre 1779 kam er auf das Gymnasium in Hof; er wurde daselbst gleich in die Prima aufgenommen. Noch im selben Jahre starb der Vater und hinterließ die Familie in ärmlichen Verhältnissen. Im Jahre 1781 bezog der Sohn die Universität Leipzig, um sich hier mit theologischen und philosophischen Studien zu beschäftigen; dabei hatte er unaufhörlich mit Not zu kämpfen, mußte Privatstunden geben und schriftstellerte gegen unbedeutendes Honorar. In allen Zweigen des Wissens arbeitete er überaus fleißig; in der Art seines Arbeitens lag es, daß er von dem, was er las, Auszüge machte, die mannigfachsten Kenntnisse rubrizierte und in diesen Rubriken so Bescheid wußte, daß ihm jederzeit ein buntes Material des verschiedenartigsten Wissens zu Gebote stand. Autodidakt aus innerem Drang und äußerer Not, wurde er durch seine nach allen Richtungen des Auffassens wunderbar begabte Natur in eine gewisse Vielwisserei gedrängt und aus der Bahn ruhiger und planmäßiger Entwicklung herausgerückt, was sich auch in seinen Schriften kundgibt. Noch vor Beendigung seiner Universi-



Jean Paul Richter.

tätsstudien flüchtet er schuldenhalber 1784 zu seiner Mutter nach Hof, erhält in Töpen 1787 eine Hauslehrerstelle, gibt dieselbe aber 1789 auf und siedelt 1790 nach Schwarzenbach über, wo er einige Kinder verschiedenen Geschlechtes unterrichtet. Diese Lehrtätigkeit J. Pauls kann nach allem, was wir von ihr hören, nicht als Muster und Vorbild dienen, aber lehrt uns ihn als eine starke Individualität kennen, als eine begabte und gewissenhafte Lehrernatur, die an anderen nicht wiederholt sehen möchte, was an ihr selbst einst verschuldet worden war. Schon in dieser Zeit entwirft er den Plan zu seiner „Levana“. 1796 und 1798 lebt er in Weimar, wo er mit Herder in Verbindung trat, im Jahre 1800 ein halbes Jahr in Berlin, dann einige Zeit in Mei-

ningen, Koburg und läßt sich endlich 1804 in Bayreuth nieder, wo er bis zu seinem Lebensende verblieb. Der Fürst von Hildburghausen verlieh ihm den Titel Legationsrat; vom Fürsten Primas wurde er mit einem ansehnlichen Jahresgehalte ausgestattet, das später von Bayern ausgezahlt wurde. Im Alter wurde er beinahe vollständig blind und starb am 14. November 1825. Das letzte Werk, das er sich vorlesen ließ, war Herbarts Psychologie. Seine Schriften tragen das Gepräge seines Charakters. Von ihnen wollen wir neben der „Levana", worüber wir später zu berichten haben werden, nur folgende erwähnen: „Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal", ein humoristischer Roman, in dem er ein abgeschlossenes Bild idyllischer Heiterkeit im ärmlichen Kleinleben hingestellt hat. „Hesperus oder die 45 Hundsposttage", ein Roman, der ihm viele Freunde erwarb und seinen Dichterruf begründete. „Das Leben des Quintus Fixlein", welches die Liebe eines fünften Lehrers an einer Stadtschule zu einem armen adeligen Fräulein darstellt, dann die „Blumen-, Frucht- und Dornenstücke oder Ehestand, Tod und Hochzeit des Armenadvokaten Siebenkäs", eine Schrift, die den Dichter auf der Höhe seines tief gemütvollen und zugleich humoristischen Talents zeigt. Erwähnen wollen wir noch den Roman „Titan" und „Die Flegeljahre" wie auch die barocke Erzählung „Das Leben Fibels", in der er den Verfasser der Fibel selbst Fibel nennt, und die „Unsichtbare Loge", eine Erziehungsgeschichte. Gegen alle diese Werke läßt sich freilich genug einwenden, sie sind zu zerstückelt, enthalten zu viel Einschiebsel und Extrablättchen, die oft nicht im mindesten Zusammenhange mit dem Ganzen stehen, haben aber doch mancherlei zur Charakteristik des deutschen Schullehrers beigetragen. Eine große Anzahl von kleinen Aufsätzen, Abhandlungen, Erzählungen und Charakteristiken sind größtenteils Meisterwerke in ihrer Art. — Die früher erwähnte „Levana oder Erziehungslehre", welche Schrift ihren Namen von der römischen Schutzgöttin neugeborener Kinder herleitet, enthält eine Fülle anregender und trefflicher Gedanken, durch welche sie in die Kreise der Gebildeten Eingang fand und die ihr eine dauernde Beachtung für alle Zeiten sichern. Populär allerdings ist auch dieses Werk nicht geschrieben, so wenig als irgendein anderes von Jean Paul; es ist überhaupt mehr für Leute bestimmt, die das Überschüssige, Geistreiche leicht verdauen oder an sich vorübergehen lassen können. Im ganzen stellt die Levana trotz des Untertitels kein systematisches Werk dar; Richter nimmt auch erst in der 2. Auflage Anlaß, sich mit den damals mehr bekannten pädagogischen Schriftstellern, wie Schwarz, Graser und Niethammer auseinanderzusetzen. Zur Erleichterung des Verständnisses für Frauen wurde ein eigenes Lexikon der in dem Buche vorkommenden fremdartigen Ausdrücke verfaßt. Die wichtigsten in der Levana niedergelegten Erziehungsideen sind: „Alle Pädagogik hat sich zuerst zu orientieren über die Natur des Menschen, des Kindes". Jean Paul hat viele Anregung von Rousseau empfangen, denn er sagt: „Der innere Mensch wird wie der Neger weiß geboren und vom Leben zum Schwarzen gefärbt." Beide kommen darin überein, daß sie von einer angeborenen



Ruhestätte des Jean Paul in Bayreuth.

Güte der menschlichen Natur ausgehen und den Einwirkungen des Lebens, der Umgebung, der falschen Erziehung ihre Entartung zuschreiben; aber sie unterscheiden sich in der Art, wie sie jene natürliche Güte ansehen und wie sie darum den werdenden Menschen behandelt wissen wollen. Rousseau ist das Kind trotz individueller Anlage doch eine tabula rasa und der Erzieher erhält von ihm die Aufgabe, in das Wachs seiner Seele die Linie einzugraben, durch deren Zusammenfassung in dem Kinde die menschliche Gestaltung entsteht; er hat dieses werdende Wesen mit künstlicher Berechnung jedes Schrittes zu einem vernünftigen heranzuziehen.

d. 16. Aug. 1802

Jean Paul Fr. Richter

Nach Jean Paul kommen die Menschen schon als ein Etwas auf die Welt, bringen einen Schatz von Eigentümlichkeiten mit und der Erzieher hat mehr dafür zu sorgen, daß nichts daran verdorben werde. „Ein erstes Kind auf der Erde würde uns als ein wunderbarer ausländischer Engel erscheinen, der, ungewohnt unserer fremden Sprache, Miene und Luft, uns sprachlos und scharf, aber himmlisch rein anblickte, wie ein Rafaelisches Jesuskind. So werden täglich aus der stummen unbekannten Welt diese reinen Wesen auf die wilde Erde geschickt.“ Der unwillkürliche Eindruck der Wirklichkeit zwingt ihn aber zu dem Geständnisse: „Jeder liegt, so leicht blühend er sich nach oben auftut, noch belastet mit einer Wurzel in der finstern, festen Erde.“ Auch spricht er von der großen Wichtigkeit und Nachdauer der in der ersten Lebenszeit empfangenen moralischen Eindrücke und fährt dann fort: „In dieser Frühe tut der Unendliche das zweite Wunder; Beleben war das erste. Es wird nämlich von der menschlichen Natur der Gottmensch empfangen und geboren; so nenne man kühn jenes Selbstbewußtsein, wodurch zuerst ein Ich erscheint, ein Gewissen und ein Gott, und unselig ist die Stunde, wo diese Menschwerdung keine unbefleckte Empfängnis findet, sondern wo in derselben Geburtminute der Heiland und sein Judas zusammentreffen.“ Er hat also das Gefühl von dem angeborenen Mangel der menschlichen Natur, aber zur klaren Erkenntnis hebt er es nicht empor, dies ist von sichtbarem Einflusse auf seine Erziehungsmaximen und erklärt das mitunter Einseitige an ihnen. In bezug auf Ziel und Mittel seines Erziehungsgeschäftes ist der hohe Wert der Individualität zu berücksichtigen. „Das Subjekt trägt sein Ideal in sich, bringt es mit auf die Welt, das Ideal ist die innerste Persönlichkeit des Menschen selbst.“ Daher wird Schonung der Individualität, Freimachung derselben verlangt, „um des idealen Preismenschen willen, den ein jeder in sich habe und den er heimlich und von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebe.“ Mit Recht warnt er vor dem Unwesen, das dem Kinde ein ganzes Bilderkabinet von Idealen stückweise auftragen und tätowierend einätzen wolle, woraus nur bunt- und halbfarbige Zöglinge werden; „die meisten Kulturmenschen sind daher jetzo ein Feuerwerk, das unter einem Regen abbrennt, unverbunden, mit zerrissenen Gestalten glänzend, halbe Namenszüge malend.“ „Das Individuelle in jedem werdenden Menschen erkennen, achten, zur Entwicklung kommen lassen, ist eine pädagogische Gewissenspflicht; wer dem Kreatürlichen jeder Einzelexistenz seine Gel-

tung entzieht, verderbt als Erzieher ein Gut, worüber ihm keine Verfügung zusteht, und bringt die Zöglinge in Gefahr, lahm im Geiste oder Heuchler zu werden." „Wachsen lassen muß darum als Regel nicht bloß gegenüber dem leiblichen Leben des Kindes angesehen werden." Daß nicht alles am Individuum verdient, daß es gedeihe, und daß die Erziehung nicht bloß Freiheit zu gewähren, sondern auch für Freiheit zu sorgen hat, sagt Jean Paul mit den Worten: „In einem Anthropolithen kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selbst befreien können, dies ist oder sei Erziehung. — Der Erzieher hat von der Individualität, die er wachsen läßt, eine andere zu trennen, die er beugen oder lenken muß." Nach der „Levana" hat sich die Erziehung vor allem auf das System der Grenzberechtigung durch Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols zu legen: „Übrigens bleibe es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die anderen zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt." Das Kapitel vom Gebieten, Verbieten und Strafen behandelt Jean Paul etwas ängstlich. „Nur einigemal", meint er, „sollte die Rute gebraucht werden als Paradigma und Thema der Zukunft"; er fürchtet für den Seelenwuchs, wenn der Wille des Kindes gebogen und gebrochen und dieses dadurch zu einem Gliedermenschen, aufs Rad des Glückes geflochten, werde: „Das Verbieten wird das Kind, das alles nur für unabhängiges Eigentum der Eltern ansieht, weniger irren und empören als das Gebieten, da der junge Geist doch weiß, daß er wenigstens ein Eigentum habe, sich selber und das Recht." Strafen nennt er ein unkindliches Wort. „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, und Kinder haben anfangs, wie Tiere, ein unschuldiges; sie sollten gleich Fixstirnen auf den Gebirgen nie zittern, und die Erde müßte, wie auf einem Stern, ihnen nur leuchtend erscheinen, nie erdfarbig schwarz. Große Belohnungen, sagt Montesquieu, bezeichnen ein verfallendes Staatsgebäude; dasselbe gilt von großen Bestrafungen im Erziehhause. Wir wenden die Rute schlecht an, wenn wir sie nachher zum Stock verdichten müssen. Was schon als Klugheits-, ja Gerechtigkeitsregel gegen Erwachsene zu befolgen ist, dies gilt noch mehr als eine gegen Kinder, die nämlich, daß man niemals richtend ausspreche, z. B.: du bist ein Lügner oder gar ein böser Mensch, anstatt zu sagen: du hast gelogen oder böse gehandelt; eine strafwürdige Strafe müssen dem Menschen dieses glühende Stempeln nicht seiner Tat, sondern seiner Natur dünken." Von der Erziehung in den ersten Lebensjahren sagt Jean Paul: „Freudigkeit, das sei die Wärme, deren das Menschenküchlein da bedürfe, unnötig aber sei eine künstliche Gymnastik der Sinne; Heiterkeit das Element, worin das Kleine aufwachsen solle, aber eine Heiterkeit, die nicht mit Genuß zu verwechseln, der eine sich in sich selbst verzehrende Rakete sei, während jene ein wiederkehrendes lichtes Gestirn. Ungemein wichtig sind die ersten Eindrücke: alles Erste bleibt ewig im Kinde, die erste Musik, die erste Blume malen den Vordergrund seines Lebens aus Beschirmet das Kind vor allen heftigen. und starken, sogar süßen Empfindungen. Kinder sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, aber Genüsse geben keines, sondern helfen es verscherzen. Spiele, d. h. Tätigkeit, nicht Genüsse erhalten Kinder heiter. Spiele mit Sachen, aber ja nicht solchen, die schon so herausgeputzt sind, daß sie der kindlichen Phantasie nichts mehr zu tun übrig lassen, und namentlich Spiele der Kinder mit Kindern, als im Freistaat unter ihresgleichen, wo das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft allein zeigen und zeitigen könne; das Spielzimmer sei der Kinder geistige Erwerbschule und es trage z. B. oft einem Knaben mehr ein, Prügel selber auszuteilen als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seinesgleichen als sie von oben herab zu empfangen. Bilderbuch und Spielschrank müssen poetisch beseelt werden; farbige Bilder wie allzusehr der Wirklichkeit angenäherte Spielsachen erschöpfen durch ihre Wirklichkeit die Schöpfungskraft. Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen, während das Essen und Trinken seine Prosa sind und das Streben darnach sein erstes solides Brotstudium und Geschäftsleben.

Habet keine Freude am Gebieten und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Verbietet seltener durch Tat als durch Worte. Es ist ein Fehler, wenn Erzieher so oft gegen Fehler, die mit der Kindheit sterben, und für Tugenden, die mit den Jahren kommen, predigen, anstatt gegen Fehler und für Tugenden, die mit den Jahren wachsen." An das Wort der Eltern solle zwar das Kind unzerreißlich gebunden sein und es gehöre zur geistigen Abhärtung, daß es gehorche, aber Jean Paul warnt vor derjenigen Gehorsamsdressur, durch welche der Wille — ohne höhere Motive — gebogen und gebrochen und das Kind zu einem gelenkigen, geräderten Gliedermenschen würde; daher solle man nirgends gebieten, wo das höhere Motiv nicht selber dazu aufrufe. In der „Levana" begegnen wir auch einer Reihe von Betrachtungen und Ratschlägen, die weibliche Erziehung betreffend, und zwar die aktive wie die passive. Dort wird den Müttern ihre Pflicht mit warmen, begeisternden Worten ans Herz gelegt, hier wird die Natur der Mädchen geschildert und daran werden die Erziehungsregeln geknüpft. Die Erziehung der Töchter durch die Mutter kann so lange dauern, bis die Hand der Tochter aus der mütterlichen unmittelbar in die des Mannes gleitet. Echt sittliche Natur macht das Weib zum Weibe und dazu dient vor allem die Achtung vor der Sitte und die Lebens- und Arbeitsgymnastik. Warnung vor dem Verfrühen der Gefühle, vor der Empfindsamkeit, Krieg gegen Launen und gegenstandslose Stimmungen, Behütung der Sittlichkeit durch Sitte, der angeborenen Scham, für welche unzeitige Abmahnungen zur Lockspeise werden können, Pflege der Achtung gegen das eigene Geschlecht, Abwehr der zu Windstößen geneigten Leidenschaftlichkeit des weiblichen Charakters, Lebens- und Arbeitsgymnastik aber weniger durch sogenannte Frauenarbeit, Nähen, Stricken, Spinnen, wobei die Phantasie zu vielen Spielraum habe, sondern anstatt der träumerischen Dreifingerarbeiten die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, also Bildung des gemeinen Hausverstandes, der wirtschaftenden Anstelligkeit — das sind die wichtigsten in der „Levana" enthaltenen Erziehungsregeln für das weibliche Geschlecht. Er stellt aber auch dem Unterricht der Mädchen mitunter übermäßige Aufgaben (Kräuterlehre, Geometrie, Sternkunde, Fremdwörter, Vokabeln aus anderen Sprachen u. s. w.). Am reichsten entfaltet sich die Richtersche Pädagogik in denjenigen Abschnitten, welche von der Bildung des Knaben handeln. „Sittliche Stärke und sittliche Schönheit — beide im umfassenderen Sinne genommen — sind die sittlichen Bildungsideale bei dem Knaben. Daher vor allem „Bemannung", anstatt der landläufigen entmannenden Erziehung." Zuerst soll der Körper, als der Panzer und Küraß der Seele, zu Stahl gehärtet werden. Anstatt des Mitleids mit Schmerzen soll man Scherz damit treiben, Übungen im Ertragen des Schmerzes erfinden, dem Schreckhaften seine Wirkung nehmen, alles, was Furcht macht, vermeiden, vor Kindern nicht jammern, noch Angst zeigen. Zu den Bestandteilen der Stahlarznei der Männlichkeit rechnet Jean Paul auch, daß man dem Knaben irgend eine das Herz durchwurzelnde Idee gebe, z. B. die der Ehre; sodann die Übung im Gehorsam, doch nicht in dem aus Furcht, sondern aus verehrendem, liebendem Glauben und aus Einsicht der Notwendigkeit; die Liebe zum Vaterland, namentlich auch, daß sich der Knabe ein Ziel des Strebens, eines langen Wollens, einer beharrlichen Tätigkeit setze; die stoische Bändigung der Leidenschaften, das Anschauen edler Vorbilder in Geschichte, Gegenwart und Poesie, kurz Weckung und Kräftigung des Idealen im Knaben. Was die sittliche Schönheit, die andere Hälfte an dem sittlichen Bildungsideal betrifft, so umfaßt sie alles, was sich auf fremdes Leben bezieht, das Reich der Liebe, Milde, Wohltätigkeit. Wir brauchen nichts zur Liebe als bloß, daß sie nicht gehindert werde, und die Behauptung, daß die Selbstsucht des Kindes, welcher man allerdings zu wehren habe, uns so wenig beleidigen könne als die tierische, weil das noch vom Bedürfnis überhüllte, verfinsterte Ich bis zu keinem zweiten sich durchfühlen könne, sondern die Ich-Welt als eine zweite sich ankörpere. Daran reihen sich nicht minder interessante Bemerkungen über die Entwicklung des geistigen Bildungstriebes und über die Ausbildung des Schönheitssinnes. Dabei zeigt er sich, wie Ziegler in seiner Geschichte der Päd. richtig bemerkt hat, als Sohn einer Zeit,

der ästhetische Bildung zuoberst steht, ja zuweilen sieht es aus, als handle es sich geradezu um Erziehung eines Dichters, daher ist es nur natürlich, daß er vor allem rät, „durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens“ zu gewinnen, und verlangt, daß wir den Griechen die Humanität ablernen sollen; und ebenso natürlich, daß er diese Wirkung nur vom „Geist des Altertums,“ nicht von toter Schulgelehrsamkeit erhofft. Er spricht gegen das Einschütten recht vieler Kenntnisse, namentlich gegen alles anhäufende Vorlehren naturhistorischer, erdbeschreibender, antiquarischer Kenntnisse, was dem Bildungstrieb nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte gebe. Dagegen verlangt er geistige Gymnastik und Erregung durch Sprechen und Sprachen (Grammatik als Logik der Zunge und erste Philosophie der Reflexion), dringt auf baldiges Niederschreiben eigener Gedanken; ein Blatt schreiben rege den Bildungstrieb lebendiger auf, als ein Buch lesen; hierbei warnt er jedoch vor Schreibtexten ohne lebendigen Gegenstand und Drang für den Schüler, wobei dieser ins Himmelblau der Unbestimmtheit eintunke; namentlich aber warnt er vor dem frühen Philosophieren und Dichten, statt dessen er das langsame Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometrischer Verhältnisse zur Stärkung der geistigen Tragkraft empfiehlt. Noch nicht das eigentliche Bilden, sondern die Aufmerksamkeit und Vorbildungskraft sei zu wecken; dagegen weist er dem jungen Geist als freien weiten Tummelplatz den leichten Boden des Witzes an, und während er auf die Übung des Gedächtnisses, somit auch auf das Wiederholen im Unterricht, gar wenig hält, will er desto mehr die Erinnerung, als die schaffende Kraft, aus gegebenen Gedächtnisideen eine folgende so frei zu wecken und zu erfinden oder zu finden als Witz und Phantasie die ihrigen, vom Erzieher gepflegt wissen. — Was die Erziehung leisten kann und soll durch Anerkennung und Schonung der Individualität, durch Wachsenlassen, durch Anreizen des eigenen Triebes, durch Pflege des knospenden Lebens, mit einem Wort durch Liberalität, das wird in dem Buche vielfach treffend, anregend und belehrend ausgesprochen. Das Verdienst Jean Pauls, zur Humanisierung der Pädagogik beigetragen zu haben, ist also unbestreitbar.

Literatur: Spazier R. O., J. P. Fr. Richter in seinen letzten Tagen und im Tode. Breslau 1826. — Derselbe, J. P. Richter, Ein biographischer Kommentar zu dessen Werken. Leipzig 1833 und 1836. — Kellner L., Pädagogische Mitteilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Bädeker, Essen 1853, S. 211 ff. — Wirth G., J. P. Fr. Richter als Pädagoge, nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen. Brandenburg 1863. — Schmids Enzyklopädie, Bd. VII. J. P. Fr. Richter als Pädagog (Hauber). — Förster E., Denkwürdigkeiten aus dem Leben von J. P. Richter, 4 Bde. München 1863. — Nerrlich P., J. Paul und seine Zeitgenossen. Berlin 1876. — Derselbe, J. Paul, sein Leben und seine Werke, 1889. — Müller Jos., Die Seelenlehre J. Pauls. München 1895. — Derselbe, J. Paul und seine Bedeutung für die Gegenwart. München 1895. — Lange K. Dr., J. P. Fr. Richters Levana. Mit Richters Biographie, 2. Aufl. 1892, Langensalza, Beyer & Söhne. — Mollenhauer K., J. P. Fr. Richter in Reins Enzyklopädie, Handbuch der Päd. V. Bd., S. 879 bis 895. — Reinstein J. F., J. Pauls Erziehungsideal in Kehrs päd. Blättern 1874, Bd. 8, S. 240. — Fischer Karl, J. Paul, Langensalza, Greßler. — Skrczypczek St., J. Paul, in Schmidels Päd. Klassikern Bd., 19. — Schneider Ferd. Jos., J. Pauls Jugend u. 1. Auftreten i. d. Literatur. Berlin 1905 (vgl. dazu Heubaum in den Mitteilung. der Gesellsch. f. d. Erz.- u. Schulgeschichte 1906, S. 182 f.). — Schultz Ad., J. Paul und die päd. Ideen seiner unsichtbaren Loge. Päd. Abh. Neue Folge. X. Bd. H. 5, Bielefeld.

Lindner-Loos.

Riese Adam. Adam Riese, auch Ries, Rys, Ryse geschrieben, ist weitaus der bekannteste unter den deutschen Rechenmeistern des 16. Jahrhunderts, er ist der einzige, dessen Namen das Volk noch heute in dankbarer Erinnerung behalten hat. Wer hätte noch nicht die Redensart „nach Adam Riese“ als scherzhafte Begründung eines sehr einfachen Rechenergebnisses gebraucht.

Adam Riese ist 1492 zu Staffelstein bei Lichtenfels in Franken geboren. Er war 1522 Rechenmeister in Erfurt, 1525 finden wir ihn als Rechenmeister in Annaberg. Ebenda trat er 1528 in öffentliche

Dienste bei der Buchführung der Bergwerke, eine private Rechenschule leitete er nebenbei. Am 30. März 1559 starb er zu Annaberg. — Adam Riese hatte keine Hochschule besucht, besaß aber kein geringes Maß von Wissen; er verstand Latein und war sehr geschickt in der Geometrie, so daß er einst einem Feldmesser eine Wette abgewann, die meisten rechten Winkel in der kürzesten Zeit zu zeichnen. Ehe der Feldmesser, der einen silbernen Zirkel auf dem Hute trug, um sich als Meister des Zirkels zu zeigen, mit der Konstruktion von Senkrechten fertig war, hatte Riese schon eine Menge rechter Winkel im Halbkreise gezogen. Auch gemeinnützig war Riese tätig; so stellte er im Auftrage des Annaberger Rates eine Brotordnung auf, ein Verzeichnis, wie bei festem Preise das Brotgewicht mit dem Getreidepreise steigen und fallen muß.

Drei verschiedene Rechenbücher von ihm sind, jedes in wiederholten Auflagen, im Drucke erschienen. Das erste ist „Rechnung auff der linihen gemacht durch Adam Riesen vonn Staffelsteyn, in massen man es pflegt tzu lern in allen rechenschulen gruntlich begriffen anno 1518." Das Büchlein enthält nur das Rechnen auf Linien, ein Verfahren, mit Hilfe von Rechenpfennigen und eines Linienschemas, der Rechenbank, die Zahlen anschaulich darzustellen und die Operationen zu vollziehen. Die Linien selber entsprachen von unten nach oben den Potenzen von zehn, die Zwischenräume hatten den halben Wert der oberen Linie. Wollte man addieren, so legte man die einzelnen Summanden nacheinander auf und zog die Summe in die kürzeste Form zusammen. Beim Subtrahieren wurde der Minuend aufgelegt und der Subtrahend stückweise weggenommen. Unser „hebt sich auf" rührt davon her. Verwickelter waren das Multiplizieren und das Dividieren.

Rechenung nach der lenge/ auff den Linihen vnd Feder.

Darzu forteil vnd behendigkeit durch die Proportiones/Practica genant/ Mit grüntlichem vnterricht des visierens.

Durch Adam Riesen.

im 1550. Jar.



Cum gratia & priuilegio Cæsareo.

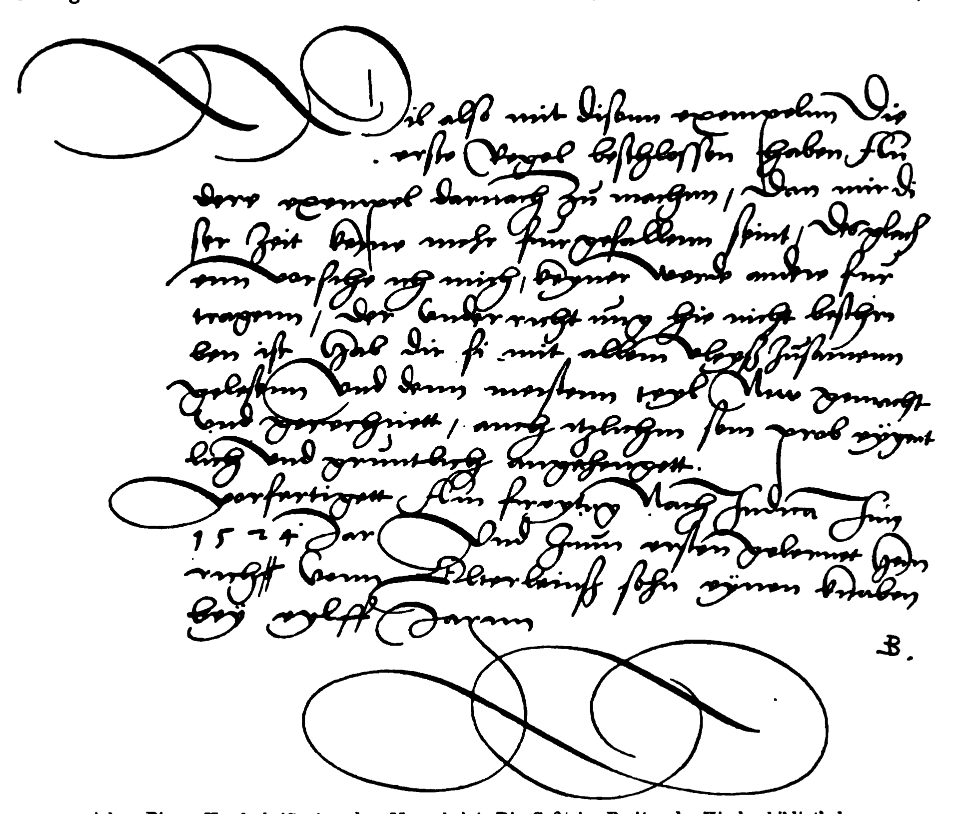
Titelfaksimile von Adam Rieses Rechenbuch. Leipzig 1550.

Das zweite Buch, welches gewöhnlich als das kleine Rechenbuch von Adam Riese bezeichnet wird, führt den Titel „Rechenung auff der Linihen vnd federn (in zal, maß vnd gewicht) auff allerley handierung gemacht (vnd zusamen gelesen) durch Adam Riesen (von Staffelstein), Rechenmeister zu Erffurdt im 1522. Jar". Das dritte und häufigste ist „Rechenung nach der lenge auff den Linihen vnd Feder. Darzu forteil vnd behendigkeit durch die Proportiones, Practica genant. Mit grüntlichem vnterricht des visierens. Durch Adam Riesen im 1550. Jar."

Man kann in den drei Büchern den Fortschritt erkennen, welchen Riese als Lehrer machte und welchen er auf seine Schüler fortpflanzte. Aus seiner Anordnung konnte sich der Rechenunterricht einige methodische Grundsätze bilden, welche heute als selbstverständlich gelten. Der Grundsatz des Ausgehens von der Anschau-

ung wird in jedem Rechenunterricht heute beachtet; bei **Riese** ist das Rechnen mit Rechenpfennigen dem mit Ziffern vorausgeschickt. Die zweite Vorschrift ist die des Überganges vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren; **Riese** führt die Rechnungsarten zuerst breit und umständlich vor, dann erst nimmt er mehr und mehr auf eine gewisse Kürze des Verfahrens Rücksicht. Endlich der dritte, für das Rechnen fast mehr als für irgend einen Unterrichtsgegenstand ersprießliche Grundsatz verlangt stete Übung des einmal Erlernten; auch **Riese** hat dies wohl beherzigt, indem er den gleichen Stoff in immer neuen Aufgaben, in immer neuer Form wiederholte (s. Art. Rechenunterricht).

Rieses Rechenbücher sind ein Jahrhundert lang die beliebtesten und brauchbarsten Volksbücher gewesen. Sie erlebten viele Neuauflagen und Nachdrucke und so galt hinfort für einen Meister der Rechenkunst, wer Adam **Rieses** „Rechnung nach der Lenge" vollständig durchgearbeitet hatte.



Adam Rieses Handschrift. Aus dem Manuskript „Die Coß' im Besitze der Kirchenbibliothek in Marienberg i./Sa.

Literatur: **Kästner** A. G., Geschichte der Mathematik 1796—1800, I. — **Böhme** A., Schulblatt für die Provin. Brandenburg, 23. Jahrg. 1858. — **Wildermuth**, Das Rechnen in K. A. **Schmid**, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, VI. Gotha 1867. — **Jänicke** E., Geschichte des Rechenunterrichts in C. **Kehr**, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, I. Gotha 1877 (2. Aufl. 1888). — **Kübler** O., 24. Jahresbericht des K. Wilhelm-Gymnasiums. Berlin 1884. — **Unger** F., Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwicklung, Leipzig 1888; gibt die genaueste und ausführlichste Auskunft über Rieses Schriften, teilweise nach

Rechnung auff der Linien vnd Federn/ Auff allerley handthierung gemacht durch Adam Ryſen.



Zum andern mal vberſehen/ vnd gemert.

Anno. M. D. XXVII.

Numerirn.

Seyſt zelein/ lernt wie man yegkliche zal ſchreyben vnd außſprechen ſol / darzů gehörn zehen figurn/ alſo beſchriben. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 0. Die erſten neün ſind bedeutlich/ Die zehende gilt alleyn nichs/ ſonder ſo ſy andern furgeſetzt wirdt/ macht ſy die ſelbigen mer bedeuten / vnd ſolt wiſſen/ das eyn yegkliche vnter geſatzten figurn an der erſten ſtat / das iſt / gegen der rechten handt / bedeut ſich ſelbs / An der andern gen der lincken handt ſo vil zehen/ An der dritten ſo vil hundert/ Vnd an der vierden ſo vil tauſent. Das merck in diſen worten Eins/ zehen/ hundert/ tauſent. Von der Rechten handt zell gen der Lincken/ Vnd von der Lincken handt ſprich auß gen der rechten/ wie hie.

Linck	7	8	9	5	recht.
	tauſent	hundert	zehen	eins	

Sind aber mer dañ vier Zyffer vorhanden / ſo ſetz auff die vierden eyn püncklein/ als auffs tauſent/ vñ heb gleich alda widerumb an zůzelen/ eins/ zehen ꝛc. biß zum ende/ Als dañ ſprich aus/ ſo vil punct vorhanden/ ſo manches tauſent nenne/ das hundert/ das iſt/ die dritte figur/ nym allein in benennung/ Als dañ die erſte vnd ander mit einander/ wie hie.

8 6 7 8 9 3 2 5 1 7 8

Iſt sechs vnd achtzig tauſent tauſent mal tauſent/ ſiben hundert tauſent mal tauſent/ neün vnd

A ij

Titelfaksimile und Werkprobe aus: Adam Riese, ‚Rechnung auff der Linien etc. 1527.
Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

groschen/pfenning vnd hellern in ein sum̄a bringen sol/ thů im also/ mach fur dich linien/ die teyl in so vil feld als müntz vorhanden/ leg die floren besonder / groschen alleyn / pfenning vnd haller auch yegklichs alleyn/ heller vnd pfenning mach zů groschen/ was kumbt leg zů den groschen/ Als dan̄ mach die groschen zů floren / legs zů den andern Gülden / nach art eynes yegklichen landes. Auch soltu mercke/ wan̄ funff pfenning auff einer linien ligen/ das du die auff hebest/ vnd den funfften ins nehest spaciū daruber legest/ Des gleichen auch wan̄ zwen pfennig in einem spacio ligen/ so heb sie auff vnd lege einen auff die nehesten linien daruber/ wie dann die nehesten zwey exempel/ den grosch fur. 12. pfenning / vnd den floren fur. 21. groschen gerechent/ klerlich leren werden.

Item einer hat empfangen/ wie hie verzeychent.

123		17		9	
234	floren	18	grosch	7	pfen.
307		11		5	
678		13		6	

Wie vil macht es in einer summa/ Thů im also/ leg die flo. in sonderheyt/ des gleichen die groschen vnd pfenning/ Mach pfen. zů grosch. vn̄ grosch. zů flor. kumbt. 1344. flor. 19. grosch. 3. pfenning.

Item einer hat auſz geben das nach geschriben gelt/ wie vil machts in einer summa.

132		13		8	
3456		16		5	
789	floren	17	grosch	7	pfen.
67		9		6	
252		20		3	
4729		14		5	summa.

achtzig tausent mal tausent/ drey hundert tausent funff vnd zweintzig tausent/ ein hundert vnd acht vnd sibentzig.

Kumbt dir dan̄ fur ein zal zůschreyben/ so schreyb das meyst zum ersten/ wirt aber auſzgelassen das tausent / hundert / zehen oder eins/ So setz an die selbige stat eyn. o. wie hie zůschreyben funff vnd zwentzig tausent/ vn̄ siben vn̄ dreyssig/ setz 25037. Also wirt fur das hundert ein. o. geschriben.

Von den Linien.

Die erste vnd vnderste bedeut eyns/ Die ander ob jr zehen / Die dritte hundert / Die vierde tausent/ Also hynfurt / Die nehest daruber allweg zehen mal mer dan̄ die nehest darunter/ vn̄ ein yegklichs spacium gilt halb so vil / als die nehest Linien daruber/ Als volgende figur auſzweyset.

100000	6	Hundert tausent
50000		Funfftzig tausent
10000	5	Zehen tausent
5000		Funff tausent
1000	*	Tausent
500		Funff hundert
100	3	Hundert
50		Funfftzig
10	2	Zehen
5		Funff
1	3	Eins
½		Ein halbes

Addirn oder Summirn

Lert wie man vil vn̄ mancherley zalen von gold

Berlet, Über Adam Riese, 1855 und Berlet, Die Coß von Adam Riese, 1860, Progr. Realschule Annaberg, aber mit zahlreichen Ergänzungen. — Räther H., Theorie und Praxis des Rechenunterrichts II., Breslau 1899, nach B. Berlet, Adam Riese, sein Leben, seine Rechenbücher und seine Art zu rechnen, Leipzig 1892. — Cantor M., Vorlesungen über Geschichte der Mathematik II., 2. Aufl., Leipzig 1899.

Wien. *Konrad Kraus.*

Ritterakademien. Die Ritterakademien entstanden meist im 17., zum Teil im 18. Jahrhundert; sie sind sicherlich durch ein Bedürfnis der Zeit hervorgerufen, wenn auch ihre Blüte nur kurz war und die meisten nach wenigen Jahren wieder eingingen oder den Forderungen der neuen Zeit entsprechend so umgewandelt wurden, daß sie von dem Charakteristischen ihrer Gründung wenig mehr zeigten.

Mit der Unterdrückung des Ritterstandes durch die Territorialfürsten bildete sich der moderne Staat. Die Ritter, die sich nur schwer in die neuen Verhältnisse gewöhnen konnten, wurden teils Landwirte, teils traten sie in Kriegsdienste oder nahmen Stellungen in der Staatsverwaltung an, zumal mit der Reformation wenigstens in den evangelischen Staaten die Versorgung jüngerer Söhne durch geistliche Stellen aufhörte. Bald nahm der Adel nicht nur den Hofdienst, sondern auch die einflußreichen Stellen im Heere und Staatsdienst als sein Vorrecht in Anspruch. Aber der moderne Staat zog in seine Befugnisse eine große Zahl Aufgaben weltlicher und kirchlicher Art, um die sich der frühere nicht bekümmert hat; ebenso wurde der Kriegsdienst kunstmäßiger betrieben. Darum mußte der Staat auch an seine Beamten größere Anforderungen stellen. Von den adeligen Knaben konnten nun die meisten im Hause kaum notdürftig lesen und schreiben. Sie empfingen ihre Erziehung durch Hauslehrer, meist verkommene Theologen, die selbst der nötigen Kenntnisse ermangelten, schlechte Umgangsformen und ihren Zöglingen gegenüber keine Autorität besaßen. Später wurden dann wohl die Knaben als Pagen an einen benachbarten Fürstenhof gegeben, damit sie sich den äußeren Schliff aneigneten und Verbindungen anknüpften. Erlaubten es die Mittel, so wurde der Jüngling auf Reisen geschickt, um die Einrichtungen und Zustände fremder Länder kennen zu lernen und die französische Bildung, die doch im 17. Jahrhundert Deutschland beherrschte, zu erwerben. Aber diese Weise der Ausbildung war nicht nur allzukostspielig, sie hatte auch andere Bedenken; häufig hören wir die Klage, daß die jungen Leute mit krankem Körper und verwilderten Sitten in die Heimat zurückkehrten.

Doch zu welcher Ausbildung sollte man sonst greifen? Den Bedürfnissen des Adels entsprach der Unterricht in den Stadtschulen nicht. Diese dienten einerseits als Volksschulen, in denen sich die Söhne der Handwerker die notwendigsten Kenntnisse aneigneten, anderseits speziell der Vorbildung der Theologen. Der Unterricht war pedantisch, die Strafen und der ganze Ton des Verkehres roh. Selbst in den sächsischen Fürstenschulen, die doch von Anfang an die Bestimmung hatten, Beamte jeder Art vorzubilden, war die Imitation in lateinischer und griechischer Sprache das Wesentliche des Unterrichts; Geschichte, Mathematik und was sonst für das praktische Leben von Nutzen war, wurde vernachlässigt.

Der Dreißigjährige Krieg vernichtete mit Handel, Industrie, Wohlstand auch die erlangte Bildung und führte eine entsetzliche Roheit herbei. Immerhin war es dem landbesitzenden Adel leichter als dem gewerbetreibenden Stande, sich an Vermögen und Bildung herauszuarbeiten, und so wurde die Scheidung der Stände schroffer als früher. Selbst Gelehrte wie Leibniz und Wolff konnten jetzt in den adeligen Kreisen nur Zutritt erhalten, wenn sie das Adelsprädikat besaßen. Wie anders war dies im Jahrhundert der Reformation gewesen! Es entstand eine besondere Bildung des Adels im Gegensatze zu der des Bürgerstands. Sein Ideal war der galant homme, der vollendete Kavalier, der, erfahren in der Etikette des Hofes, geübt in den adeligen Künsten wie Tanzen, Fechten, Reiten, französisch, vielleicht auch italienisch über das zu diskurieren verstand, was den Gegenstand der Unterhaltung bei Hofe bildete, daneben sich die für Militär- und Staatsdienst erforderlichen Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Rechts- und Staatswissenschaften, Fortifikation, Baukunst und praktischer Mathematik angeeignet hatte. Dieses Wissen gewinnt man jetzt zumeist

auf der Universität; aber auch dort war der Betrieb damals pedantisch, veraltet und ohne Rücksicht auf das praktische Bedürfnis. Die Kenntnis des Latein konnte freilich auch der Kavalier nicht entbehren, waren doch wissenschaftliche und Staatsschriften meist in dieser Sprache geschrieben, aber die Fertigkeit in lateinischer Versifikation verlor die Schätzung. Auch das Interesse an theologischen Fragen, das das 16. Jahrhundert beherrscht hatte, schwand mehr und mehr; dagegen trat die Neigung hervor, allerhand Novitäten der Kunst und Natur zu sammeln, Physik und Chemie zu treiben, um die neu erfundenen Experimente zu kennen und womöglich durch neue zu vermehren. Wichtig war dem Kavalier auch die Kenntnis der Genealogie und Heraldik, die eigentliche Domäne des Adels, um so wichtiger, je größeren Wert man auf das Alter des Adels legte, und weil häufig Unberechtigte sich durch Fälschung der Wappen in die Geschlechter einzudrängen suchten.

Die Mängel der bisherigen Erziehung schildert besonders J. B. Schupp. Das Ideal der neuen Bildung und die zu befolgende Methode hat dann Leibniz namentlich in der nova methodus docendi discendique iuris aufgestellt. Die Tendenz ist eine möglichst schnelle Aneignung des für die künftige Stellung Nötigen, wobei das Theoretische auszuscheiden, das praktisch Nützliche und das, wodurch man sich im Leben geltend machen kann, zu erlernen ist. Da sollen die jungen Adeligen die Gemütsart namentlich der regierenden Herren durchschauen und außer einem Überblick über die Universalgeschichte auch merkwürdige Geschichten passend im Gespräch verwerten lernen.

Die ersten, welche den Bedürfnissen des Adels entgegenkamen, waren die Jesuiten, die durch den Einfluß auf vornehmer Leute Kinder, den ihnen die Schule bot, auch ihre kirchlichen Interessen zu fördern hofften, und in der Tat gab ihre Unterrichtsweise, die kluge Berücksichtigung der Wünsche der Zöglinge und die feinen Umgangsformen der Erzieher ihren Schulen einen solchen Vorzug, daß sie häufig auch von evangelischen Adeligen aufgesucht wurden. Die älteste protestantische Ritterakademie war die von Soroe auf Seeland, die, von Friedrich II. 1583 gegründet und reich ausgestattet, vorbildlich für die späteren wurde, aber schon 1665 wegen Mangel an Besuch geschlossen und 1695 von Christian II., durchaus umgewandelt, nach Kopenhagen verlegt wurde. Ein ähnliches Schicksal hatte die Tübinger Ritterakademie, die, 1589 gegründet, sich anfangs eines zahlreichen Besuches erfreute, aber während des großen Krieges einging und auch, als sie später neu eröffnet wurde, zu keiner Blüte kommen konnte. Auch die von Moritz von Hessen in Kassel gegründete Ritterakademie blühte, solange der tatkräftige, gelehrte Fürst selbst über Unterricht und Zucht wachte; auch sie fiel dem Kriege zum Opfer und wurde erst 1708 vom Landgrafen Karl mit der Tendenz neu gegründet, daß der Hofmann, Offizier, Arzt auf ihr seine Studien vollenden und Künstler aller Art sich vorbilden könnten. Noch weniger konnten die Gründungen in Beuthen in Niederschlesien und Neiße zu dauernder Blüte kommen.

Wie sehr nach dem großen Kriege die Ritterakademien dem Bedürfnisse der Zeit entsprachen, zeigte sich besonders in Österreich, wo in Wagram, Brünn, Kremsmünster, Innsbruck und anderwärts zahlreiche solche Anstalten entstanden. In Wien entstand die Savoysche Akademie, die aber an Bedeutung gegen das 1746 von Maria Theresia gegründete Theresianum zurücktrat. Dies war bestimmt für die Söhne katholischer Edelleute des Ritterstands, bezw. auch des niederen Adels. Schon im 8. Jahre durften die Knaben eintreten. Der Unterricht gliederte sich in drei Stufen, die Grammatikal- und Humanitätsklassen, die juridischen Fächer und die spezielle Fachbildung für die diplomatische Laufbahn und Verwaltung. Unter Josef II. wurde die Anstalt erweitert und in freisinniger Weise reformiert, die Standesunterschiede wurden aufgehoben, die Fachstudien der Universität zugewiesen; aber Franz II. stellte 1797 die Einrichtungen Maria Theresias wieder her, doch kam die Anstalt zu keiner Blüte und wurde 1848 ein Gymnasium. Die in Berlin von Friedrich I. gegründete Ritterakademie ging mit dem Tode des Königs ein, die für die Ausbildung von Offizieren bestimmte Academie des nobles Friedrichs II. bildete die Grundlage für die spätere Kriegsakademie. Zu erwähnen sind auch die Ritterakademien von Brandenburg und Liegnitz,

die noch jetzt als Gymnasien bestehen, und die von Ettal, die sich großen Zuspruchs erfreute, bis Maria Theresia, erzürnt über die Haltung Bayerns während des Erbfolgekrieges, dem österreichischen Adel den Besuch verbot.

Die Ziele und Unterrichtsgegenstände waren auf den einzelnen Ritterakademien verschieden; die einen gestatteten den Zöglingen allein die sogenannten adeligen Exerzitien zu treiben, einzelne wollten die Universität ganz ersetzen, andere nur eine bessere Vorbildung für sie geben. Aber allen war das Streben gemeinsam, den jungen Adeligen möglichst leicht und schnell die standesgemäßen Kenntnisse beizubringen. Das war ein Protest gegen den pedantischen Betrieb der Studien auf den Stadtschulen. Indes die Oberflächlichkeit des Unterrichts und die zu große Mannigfaltigkeit der Gegenstände hinderte, daß die Zöglinge zu einer Vertiefung des Wissens und zu Selbsttätigkeit gelangten. Es kam hinzu, daß Vorbildung und Alter der Zöglinge sehr ungleich war und viele vor Abschluß des Unterrichts die Anstalt verließen. Eine Schlußprüfung gab es meist nicht; an ihre Stelle traten prunkvolle Feste, bei denen die Zöglinge in Disputationen und theatralischen Aufführungen vor vornehmen Herren paradierten. Eifriges und gründliches Lernen erschien den jungen Leuten nicht kavaliermäßig und ihrem Wunsche, große Freiheit zu genießen, kamen die Leiter der Anstalten nur zu bereitwillig entgegen. So hören wir denn überall, aber mehr noch auf den protestantischen als auf den von Geistlichen geleiteten katholischen Anstalten die Klagen über ungebührliches Betragen, Überhebung, Trinken, Duellieren etc.

Einzelne Ritterakademien verdankten ihr Entstehen weniger dem Unterrichtsbedürfnis als der Prunksucht der Fürsten, die durch den Zufluß von fremdem Adel ihrem Hofe größeren Glanz verleihen wollten; diese gingen bald wegen Mangel an Mitteln ein. Aber der Hauptgrund des Verfalles der Anstalten lag in dem Umschwung des geistigen Lebens der Nation, den das 18. Jahrhundert brachte. Der Bürgerstand erhob sich zu höherer Bildung und wurde Hauptträger des literarischen Aufschwunges, der das ganze geistige Niveau umgestaltete. Die Bildung fing auf den Höfen an, mehr deutsch zu werden, die prunkvollen Feste fielen weg, die französische Sprache trat zurück. Der Staat stellte für die Beamtenstellen an Bürgerliche und Adelige die gleichen Anforderungen. Der Bürgerstand strebte eifrig nach Gleichberechtigung mit dem Adel und so wurden auch die besonderen Adelsschulen überflüssig, zumal der Unterricht auf den Gymnasien und Universitäten neu belebt und den Bedürfnissen der Zeit entsprechend gestaltet war. So starben die Ritterakademien meist ab und die festbestehenden wurden im 19. Jahrhunderte den staatlichen Gymnasien entsprechend umgewandelt. Die wenigen mit einem Alumnat verbundenen Gymnasien, die noch jetzt den Namen Ritterakademie führen, nehmen zwar nach den Statuten ebenso bürgerliche wie adelige Zöglinge auf, aber faktisch sind die Zöglinge fast nur Adelige und darin muß man einen Mangel sehen. Denn gerade die Mischung aus verschiedenen, nicht allzu disparaten Gesellschaftsklassen weckt unter den Zöglingen den Lerneifer und läßt den einen sich am anderen bilden, während die Exklusivität die Knaben leicht zu Überhebung und der Vorstellung verleitet, daß ihnen infolge ihrer Herkunft und Verbindungen die Stellung im Leben zufallen würde, die andere sich nur durch besondere Tüchtigkeit erwerben.

Literatur: Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. — Schmid, Geschichte der Erziehung. — Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Bd. 3. — Raumer, Geschichte der Pädagogik. — Kehrbach, Monum. pädag. — Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik. Leibniz IV., 3 S. 169, Ausg. Dut. — Hülsen, Leibniz als Pädagoge. Charlottenburg 1874. — Hentschel, J. B. Schupp, Pr. Döbeln 1876. — Leviseur, Leibniz' Beziehungen zur Pädag., Pr. der Leibnizgymnasiums, 1882. — Vgl. auch d. Art. „Adelige Erziehung".

Weimar. *O. Heine* †.

Robinson Crusoë s. d. Art. Erzählung für Kinder.

Rochow. Friedrich Eberhard von Rochow, ein Sohn des preußischen Staatsministers von Rochow, wurde 1734 zu Berlin geboren. Nachdem er bis 1747 durch tüchtige Hofmeister eine sehr gute häusliche Erziehung genossen hatte, wurde er

auf der Ritterakademie in Brandenburg für den Militärdienst vorbereitet und beteiligte sich hierauf als Offizier an dem siebenjährigen Krieg. In der Schlacht bei Lobositz (1756) verwundet, zog er sich zur Heilung nach Leipzig zurück. Hier knüpfte er ein inniges Freundschaftsverhältnis mit dem Dichter Gellert an, der in ihm lebhaftes Interesse für wissenschaftliche Studien weckte. Im Frühjahre 1757 trat Rochow abermals unter die Fahnen, beteiligte sich an der Schlacht bei Prag, mußte aber bald darauf infolge einer im Zweikampf erhaltenen schweren Verwundung seinen Abschied



Friedrich Eberhard von Rochow.

nehmen. Er kehrte in seine Heimat zurück, übernahm die Verwaltung seiner in der Nähe von Brandenburg gelegenen Güter Reckan, Krahne und Gettin und entfaltete hier eine sehr segensreiche Wirksamkeit. Gleichzeitig wurde ihm auch eine evangelische Domherrnstelle am Stift zu Halberstadt verliehen, die er bis zu seinem Tode bekleidete.

Rochow war nicht nur ein Edelmann der Geburt nach, sondern er bekundete seinen Edelsinn dem Volk gegenüber auch durch seine Handlungsweise. Er selbst sagte: „Der Edelmann muß seine Jahreseinnahmen nicht in vier, sondern in fünf Quartale teilen und das fünfte Quartal zu Ausgaben bestimmen, die er seines Standes wegen zu machen hat, d. h. nicht für Pferde und Hunde, eine gute Tafel und sonstigen unnützen Luxus, sondern für Arme und Unglückliche, für Notleidende und Hilfesuchende.“ Und nach diesen Grundsätzen handelte er auch, wobei ihm seine hervorragenden Geistesgaben, seine gründlichen wissenschaftlichen Kenntnisse und sein praktischer Sinn trefflich zu statten kamen. Bald aber verschaffte sich Rochow die Überzeugung, daß zu einer dauernden Hebung des Volkswohlstands nicht materielle Unterstützung allein ausreiche, sondern vielmehr und vor allem eine tüchtige Volksbildung unumgänglich erforderlich sei. „Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Teuerung entstand, auch tödliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wüteten, da tat ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein Mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rat und Tat beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der, unentgeltlich von ihrer Seite, sie gegen ein jährliches Gehalt von mir mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisung und mündlichen Rat, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich ihrerseits tätig sein mußten) dem Fortgange der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurteile, Verwöhnung und Aberglaube nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos. Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile weit von Brandenburg wohnenden Arzt von dem jedesmaligen Zustand der Patienten etc. Nachricht zu geben. Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen teils zu mühsam, teils hatten sie solche vergessen und das Schriftliche konnten sie nicht lesen. Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin. — In bitteren Gram versenkt über die schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einmal an meinem Schreibtisch und zeichnete einen Löwen, der in einem Netz verwickelt da-

liegt. So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft, so wenig wie hier der Löwe die seinige, gebrauchen kann. Ach! wenn doch eine Maus da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können. Und nun zeichnete ich gleichfalls als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worin der Löwe verwickelt liegt, zernagt hat. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: Wie, wenn du diese Maus wärest! Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf wie ein Tier unter Tieren; sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst, wenn sie gut ist (und wie oft ist sie das?), das Bündige derselben bei ihm nicht Überzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind, wie Christus es nennt, blinde Leiter und so leidet denn der Staat bei diesem Zustand der Sachen mehr Verlust als in der blutigsten Schlacht. Gott! dachte ich, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wieviel tüchtige Menschen hätte ich z. B. in diesem Jahre nicht meinem Vaterland gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja, ich will die Maus sein, Gott helfe mir!"

Im Gegensatze zu den adeligen Gutsherren jener Zeit, die von der angestrebten Emanzipation der Lehrer vom Handwerke nichts wissen wollten und denen es vorteilhafter erschien, wenn die Untertanen dumm blieben und sich alles wie das Vieh gefallen ließen, war Rochow bestrebt, Lehrer seines Volkes zu werden und die Ideen der Philanthropisten auf dem Gebiete des Landschulwesens zu verwirklichen. Den Anfang machte er mit der Volksschule in Reckan. Er gewann 1773 für sie den tüchtigen Lehrer H. Jul. Bruns, der damals als Organist in Halberstadt wirkte und früher schon als Musikus und Schreiber in Rochows Haus tätig gewesen war. Mit dessen Hilfe suchte er eine bessere Schulordnung einzuführen, gute und zweckentsprechende Lehrbücher zu schaffen, den Unterricht zu organisieren und einer guten Methode und Schuldisziplin Eingang zu verschaffen. Rochow ließ neue, zweckmäßige Schulhäuser aufbauen, richtete sie zweckentsprechend ein, besuchte die Schulen, bereitete sich mit den Lehrern durch wechselseitige Übung im Katechisieren auf den Unterricht vor und hielt Musterlektionen, um dem Lehrer den richtigen Weg des Unterrichts zu zeigen. So wurde die Schule in Reckan bald zu einer Musterschule, nach der sich die Schulen in Krahne und Gettin nebst anderen bildeten.

Die ersprießliche Wirksamkeit Rochows erregte bald allgemeine Teilnahme; in allen Gesellschaftskreisen wurde ihm Anerkennung gezollt, aus allen Himmelsgegenden strömten Freunde der Volksbildung zu ihm. Nach dem Muster der Schule zu Reckan sollte die Volksschule eine neue Organisation erhalten, keine Lehrstelle sollte mehr mit Handwerkern oder mit unwissenden Bedienten besetzt werden, sondern nur mit Kandidaten der Theologie oder mit solchen jungen Leuten, die gute Schulstudien durchgemacht hatten und mit einer guten Methode vertraut waren. Da Rochow sah, daß dem Lehrerstand Geld und Ansehen mangelten, verlangte er für sie zum mindesten 100 Taler Gehalt und den Kantortitel. Wenn man beachtet, daß es zur damaligen Zeit Lehrer ohne Gehalt oder mit 7 und 9 Talern gab und an manchen Orten der Usus des „auf die Reihe (zu den Bauern in die Kost) Gehens" bestand, so kann man den Fortschritt in diesem Verlangen ermessen.

An seinen Schulen bezog jeder Lehrer ein Gehalt von mehr als 100 Talern, freie Wohnung, jeder hatte einen Garten zur Verfügung und bezog das Beheizungsmaterial unentgeltlich. Er nannte seine Schulen „Elementarschulen". Der Unterricht in den Rochowschen Schulen erstreckte sich auf

Religion, Lesen, Schreiben, Sprachlehre und Aufsatzübungen, Rechnen, auf gemeinnützige Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und des Menschenlebens, auf Gesang und für die Mädchen auch auf Handarbeiten.

Der starre Formalismus und Mechanismus ward aus den Rochowschen Schulen verbannt. Als oberster didaktischer Grundsatz galt: „Nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich.“ Demgemäß wurde anschaulich unterrichtet und auf die psychologischen Momente der Aneignung stete Rücksicht genommen. Nach Möglichkeit wurde die entwickelnde Lehrform angewendet und der Stoff aus den verschiedenen Lehrgegenständen in wechselseitige Beziehungen gebracht (konzentriert). Die Disziplinarmittel, die in den Rochowschen Schulen verwendet wurden, waren durchwegs humane; körperliche Züchtigung wurde nur bei den gröbsten Vergehen angewendet. Jede Schule, die mehr als 70 Kinder zählte, wurde in zwei Klassen geteilt und jede gesondert unterrichtet.

Rochow entfaltete auch als pädagogischer Schriftsteller eine rege Tätigkeit. Im Jahre 1772 erschien der „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute“. „Es sollte diese Schrift die Schullehrer auf dem Land und in niederen Schulen mit allgemein nötigen und nützlichen Wahrheiten sowie mit einer besseren Methode bekannt machen, um sie in den Stand zu setzen, durch ihren Unterricht nützlich werden zu können“. Im Jahre 1776 erschien die erste Auflage seines weithin berühmten und geschätzten Buches „Der Kinderfreund oder erster Unterricht im Lesen und beim Lesen“ unter dem Titel „Der Bauernfreund“. Der „Kinderfreund“ war vor allem ein Lesebuch, verband jedoch gleichzeitig mehrere Zwecke; denn er wurde zu Übungen der Aufmerksamkeit verwendet, und zwar dadurch, daß ein Kind oft mitten im Satz aufgefordert wurde, fortzufahren, während ein anderes den Satz laut zu lesen begonnen hatte. An die Lesestücke wurden Sprachübungen geknüpft, das Gelesene mußten die Kinder wiedererzählen. Als ein Freund der Katechese schrieb Rochow das „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“. Das „Handbuch“ erschien 1783 und bekämpfte die Meinung, daß Aufklärung für die niederen Stände nicht tauge. Es enthält vier Abschnitte, die vom Lehrzweck, von den Lehrmitteln, der Lehrordnung und der Lehrart handeln. Im Jahre 1786 erschien der „Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter“. Diese Schrift ist hinsichtlich der scharfen Definitionen abstrakter Begriffe noch heute beachtenswert. Im Jahre 1795 gab er die „Geschichte meiner Schulen“ heraus.

Das Beispiel Rochows wirkte auf viele seiner Gutsnachbarn, auf Preußen und das Deutsche Reich und über dessen Grenzen hinaus. Seine eifrige Wirksamkeit war nur auf die Volksbildung gerichtet. Mit Recht führt er den Namen des „Vaters der preußischen Volksschule“; denn der Segen, der von der Schule in Reckan ausging, verbreitete sich weit umher. Die edle Hingebung Rochows für das Wohl der Armen machte ihn zu einem „Pestalozzi der Mark“. Rochow wurde im Jahre 1805 aus seinem tatenreichen Leben abberufen. Mit Recht sagt von ihm einer seiner Schüler: „Er war ein Lehrer des Volks im hohem Sinn, ein wahrer Edelmann“.

Literatur: Riemann, Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart in Volksschulen nebst Vergleichung derselben mit der Pestalozzischen und mit anderen Lehrarten 1809. — Jahnke, Eberhard v. Rochow 1886. — Schmids Enzyklopädie, 7. Bd., Fr. Eberhard v. Rochow. — Raumers Geschichte der Pädagogik, 4. Bd. Die wichtigsten seiner Schriften in der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit“ von Gansen, Keller und Schulz, 19. Bd. — Richter Alb., „Geschichte meiner Schulen“. 1890. — Reiniger M., Friedr. Eberhard v. Rochow, der Reformator des preußischen Landschulwesens. Langensalza, 1905.

Linz. *W. Zenz.*

Römische Erziehung. Die tiefgreifende Umgestaltung, welche die römische Erziehung im Laufe der Jahrhunderte erfuhr, nötigt uns, bei Besprechung derselben zwei Abschnitte zu unterscheiden, deren Grenze durch die Punischen Kriege gegeben ist. Was nun den älteren Zeitraum betrifft, so muß zunächst bemerkt werden, daß in Rom der Vater zu ent-

scheiden hatte, ob das Kind auferzogen werden solle oder nicht. Rom hat eben so gut wie Hellas seiner Geschichte das Schandmal der Kindesaussetzung aufgedrückt und bis in die späte Kaiserzeit hören wir von keinem Gesetze, welches dieser scheußlichen Sitte Einhalt geboten hätte (vgl. J. Marquardt, Privatleben der Römer, Bd. I, S. 83). Was nun den Zeitpunkt anlangt, von welchem an der im Elternhause auferzogene junge Römer elementaren Unterricht erhielt, so dürfte (vgl. J. Marquardt a. a. O. S. 92; L. Stein, Verwaltungslehre, 5. Teil, S. 304). Jedenfalls haben wir uns jedoch diese Schulen als Privatanstalten zu denken, da wir vor den Zeiten der Kaiser von einer staatlichen Besoldung höherer oder niedrigerer Lehrer nichts erfahren (vgl. O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre I, S. 208 f.).

Der Schulmeister (literator, ludi magister) unterrichtete in halb offenen Buden, oft auch auf offener Straße (in triviis; Trivialschule). Sein Lehrpensum erstreckte



Römischer Jugendunterricht.
Grabmonument mit Darstellung eines Lehrers und seiner drei Schüler, von welchen zwei Schriftrollen, einer eine tragbare Schreibtafel (vgl. die Erklärung der Abbildung zum Artikel: Griechische Erziehung) in den Händen halten. Das Kunstwerk wurde gefunden zu Neumagen in der Rheinprovinz und befindet sich im Provinzialmuseum zu Trier. (Vgl. Hettner, Führer durch das Provinzialmuseum zu Trier, S. 21.)

derselbe von der griechischen Gepflogenheit, diesen mit dem siebenten Jahre zu beginnen, nicht allzu verschieden zu denken sein. Unterrichtet wurden in der älteren Zeit alle Römer — Knaben wie Mädchen (Liv. III, 44) — ziemlich gleichmäßig, ja sogar viele Sklaven waren in den Elementen wohl bewandert (Th. Mommsen, Römische Geschichte I, 880). Den Unterricht erteilte, wenn nicht der Vater selbst, ein Hauslehrer, meist ein Sklave, doch zwingt uns die Tatsache, daß Rom schon so frühzeitig seine Gesetze schriftlich fixierte, der Tradition Glauben zu schenken, welche schon in den frühesten Zeiten der Republik von öffentlichen Schulen erzählt sich auf Lesen, Schreiben und Rechnen Der dem Sprachunterricht zu Grunde gelegte Text war charakteristischer Weise das Zwölftafelgesetz (Cicero, Leg. II, 23, 59). Wohl hören wir, daß in der ältesten Zeit Knaben bei Gastmählern zum Klange der Flöte das „Lob der Ahnen" gesungen hätten (Varro, bei Non. 77, 1), allein wir haben keine Berechtigung zur Annahme, daß diese Ansätze eines nationalen Heldengesanges, welche schon die spätere Republik nicht mehr kannte, beim Jugendunterricht auch nur im entferntesten eine ähnliche Rolle gespielt hätten wie die Homerische Poesie bei der ästhetischen Erziehung des Hellenenvolkes. Im Gegenteil: es ist be-

zeichnend, daß bei der Erziehung des Römers das Zwölftafelgesetz jene Stelle einnahm, welche in Hellas Ilias und Odyssee behaupteten: beide Völker wußten eben recht wohl, worin sich ihre Eigenart am schönsten spiegelte, worauf sie in erster Linie stolz sein durften. Von juridischen Kenntnissen und der Einführung in den Geist des Rechtslebens erwartete man in Rom die schönsten Früchte der Erziehung, wie in Hellas von der veredelnden Macht der Musik und Poesie. Damit aber der Junge von der Theorie zur Praxis den Weg finde, nahm ihn der Vater frühzeitig ins öffentliche Leben mit, zu den Verhandlungen auf dem Forum, sogar zu den Sitzungen des Senates (Plinius, Epist. VIII, 14). Hiezu gesellte sich der stete Einfluß des strengen, trotz seiner Schlichtheit doch sittlich vornehmen Familienlebens, dessen Mittelpunkt die Mutter war, die nach altrömischen Begriffen keine andere Freude, keinen anderen Stolz kannte, als „des Hauses zu walten und ihren Kindern zu leben" (Tacitus, dial. 28). Neben der geistigen Ausbildung wurde aber auch die körperliche nicht vernachlässigt, insofern man auf Abhärtung und Leibesübungen, welche dem praktisch-ernsten Sinne des Römers entsprechend vornehmlich für den Kriegsdienst vorbereiten sollten, viel Sorgfalt verwendete. Mit 17 Jahren legte der Jüngling die unverbrämte Mannestoga an und von da an war er dienstpflichtig im Heere, in dessen Reihen in der älteren Zeit kein freigeborener Römer fehlen durfte. Die Einführung in den Waffendienst vollendete in gewissem Sinne die Erziehung.

Gegen Ende der Punischen Kriege änderte sich, wie gesagt, der Charakter der römischen Erziehung. Herbeigeführt wurde diese Wendung dadurch, daß man von nun an, da man mit den Griechen in nähere Beziehung getreten war, dem Unterricht griechische Grundlage gab und sich daran gewöhnte, die Erlernung dieser Sprache für das Haupterfordernis höherer Bildung zu halten. Wohl erzählt Livius (IX, 36), die Römer hätten in grauer Vorzeit das Etruskische wie später das Griechische erlernt, allein wir sind nicht in der Lage, diese Angabe auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Jedenfalls verlor seit dem zweiten vorchristlichen Jahrhunderte die römische Erziehung das rein nationale Gepräge, welches sich die griechische durch alle Jahrhunderte zu bewahren vermochte, und wie der römischen Literatur, so drückt auch der römischen Erziehung von jetzt an eine fremde Kultur das charakteristische Gepräge auf. Eben in dieser Hinsicht wird aber jene vorbildlich für das höhere Bildungswesen aller späteren Zeiten bis auf den heutigen Tag. Die römische Erziehung des jüngeren Zeitraumes ist ja, wie Lorenz Stein (Verwaltungslehre, 5. Teil, S. 307) treffend sagt, der erste Versuch, „eine voraufgegangene Zivilisation mit der eigenen zu eins zu verschmelzen und vergangene Größe als Maßstab für die gegenwärtige zu erkennen."

Den Unterricht des Elementarlehrers, der jetzt nach griechischem Muster meist grammatistes hieß — auch der paedagogus durfte nun nicht fehlen (vgl. Griechische Erziehung) —, setzte von da an der Grammatiker fort, dessen Aufgabe zunächst darin bestand, seine Schüler — auch das weibliche Geschlecht scheint nicht selten an diesem Unterricht teilgenommen zu haben (Sallust, Cat. 25, Martial, 8, 3. 16) — mit der griechischen Sprache und Literatur, vornehmlich mit Homer vertraut zu machen. Hand in Hand hiemit ging die Lektüre der vaterländischen Dichter: erst des Livius Andronicus und Terenz, später des Vergil und Horaz. Aber nicht bloß sprachlichen Unterricht erteilte der Grammatiker, sondern ganz wie in Griechenland im jüngeren Zeitraume (vgl. Griechische Erziehung) hatte er auch für Aneignung enzyklopädischen Wissens auf den Gebieten der Mythologie, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Geometrie und Naturwissenschaft zu sorgen. Auf den Unterricht des Grammatikers folgte sodann die Unterweisung in Rhetorik und Philosophie. Namentlich erstere galt ob ihres praktischen Wertes als das eigentliche Ziel höherer Bildung. Gab es seit der Mitte des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts griechische und seit Beginn des ersten auch römische Rhetorenschulen in Rom, so begnügte man sich, wie die Biographie so mancher berühmten Persönlichkeit jener Zeit beweist, vielfach nicht mit diesen, sondern es wurde Mode, die Heimstätte jener Disziplinen aufzusuchen und eine Studienreise nach Griechenland zu unternehmen.

Neben dieser allgemeinen Bildung stellte sich für solche, welche die Beamtenlaufbahn betreten wollten, immer mehr das Bedürfnis heraus, bei einem Fachlehrer der Jurisprudenz sich die nötigen Rechtskenntnisse zu holen — wie z. B. Cicero bei Mucius Scaevola — und behufs Einführung in den praktischen Dienst eine gewisse Probezeit (tirocinium fori) durchzumachen. Da ferner an die höchsten Beamten auch die Notwendigkeit herantreten konnte, als Heerführer dem Staate Dienste zu leisten, konnte der Römer auch einer gewissen militärischen Vorbildung nicht gut entraten, die man sich zu erwerben pflegte, indem man im Hauptquartier eines kommandierenden Feldherrn als dessen „Contubernalis" einen oder mehrere Feldzüge mitmachte und sich so die für den künftigen Offizier notwendige militärische Erfahrung sammelte (so Cicero unter Cn. Pompeius Strabo im Bundesgenossenkrieg. Vgl. Marquardt, a. a. O. S. 133 f.). Die für den Kriegsdienst erforderliche körperliche Ausbildung ließ man nie außer acht, wiewohl das römische Heer in den letzten Zeiten der Republik aufgehört hatte, ein aus allen Ständen sich ergänzendes Bürgerheer zu sein, und die Söhne der Wohlhabenderen den Dienst als Gemeine nicht mehr mitmachten. Sogar griechische Gymnastik hatte Eingang gefunden, doch wurde sie nie wie in Hellas integrierender Bestandteil der Erziehung, sondern blieb lediglich Sportsache (Horaz, sat. II, 2, 13). Für den Abschluß der Lehrjahre läßt sich ein bestimmter Zeitpunkt nicht angeben, da einerseits die Zeit der Anlegung der Männertoga ziemlich wechselte, anderseits der höhere Unterricht oft auch nach der Mündigsprechung fortgesetzt wurde (Marquardt, a. a. O. S. 123 ff.).

Wie leicht zu ersehen ist, liegt das Großartige der römischen Erziehung in ihrer erstaunlichen Allseitigkeit. Richter, Anwalt, Staatsmann, Offizier, Kenner der Poesie und Philosophie — das alles war der gebildete Römer gegen Schluß der Republik meist in einer Person und Caesar, der unzählige Schlachten schlug, an der Organisation eines Weltreiches arbeitete, Schriften über lateinische Grammatik verfaßte und nebenbei einer der kühnsten Bravourreiter seines Heeres war, vermag uns die Allseitigkeit jener Bildung zu veranschaulichen, die uns wie ein beneidenswertes Ideal erscheint. Es ist bekannt, daß die römische Republik fast für jede schwierige Aufgabe den Mann fand, der ihr gewachsen war. Wäre dies denkbar, wenn nicht die Verfassung einerseits und die Allseitigkeit der Bildung anderseits es ihr ermöglicht hätten, erhaben über alles Fach- und Berufsmenschentum mit der jeweilig bedeutendsten Aufgabe den fähigsten Kopf zu betrauen, über den sie verfügte, mochte er nun diesem oder jenem Stande angehören? In der Kaiserzeit freilich kam die Heranbildung einseitig sich betätigender Fachleute immer mehr in die Mode (L. Stein, a. a. O. S. 328 ff.). Es gab Fachschulen für Jurisprudenz, Medizin, Architektur etc. und wir erblicken hierin schon deutlich den Keim zur bekannten Fakultätsteilung der mittelalterlichen Universitäten, wie anderseits der Unterricht der Grammatiker und Rhetoren bereits im wesentlichen jene Lehrgegenstände umfaßte, die in den Dom- und Klosterschulen des Mittelalters sowie an den Artistenfakultäten der Universitäten eine so große Rolle spielen sollten.

Literatur: Grasberger L., Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum (1864—1881). — Ussing J. L., Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern (1885). — Schmid K. A., Geschichte der Erziehung, I. Bd. — Becker W. A., Gallus. — Bernhardy G., Grundriß der römischen Literaturgeschichte. — Marquardt J., Das Privatleben der Römer (1886). — Willmann O., Didaktik als Bildungslehre, I. Bd. — Stein L., Die Verwaltungslehre, 5. Teil.

Salzburg. *Kamillo Huemer.*

Rousseau Jean Jacques, Begründer der naturalistischen Pädagogik. 1. Lebensgeschichte. Rousseau ist geboren am 28. Juni 1712 zu Genf. Seine Mutter, die Nichte eines Geistlichen, starb an den Folgen ihrer Niederkunft am 7. Juli 1712. Es war „das erste Unglück" im Leben des begabten, aber krankhaft reizbaren Menschen. Der Vater war Uhrmacher, ein unternehmungslustiger Mann, der das rasche und impulsive Temperament der Familie besaß, für die Erziehung des Knaben aber, seines zweiten Kindes, nicht befähigt war. Er ließ es gerade an der Festigkeit und Ordnung fehlen, die Jean Jacques so notwendig gewesen wäre

und regte seine Empfindsamkeit in bedenklicher Weise auf. Tätlichkeiten, die er einem französischen Offizier gegenüber sich erlaubte, ließen es ihm rätlich erscheinen, Genf zu verlassen. Seitdem hat er um seinen Sohn sich kaum mehr bekümmert. Dieser wurde zunächst in die Hut eines mütterlichen Oheims, dann eines Pfarrers Lambercier in Bossey (südlich von Genf) gegeben. Er erzählt von diesem Aufenthalt mit dankbarer Rührung, berichtet aber auch zugleich, wie durch ungeeignete Erziehungsmittel schon hier die



Jean Jacques Rousseau.

krankhafte Sinnlichkeit des zehnjährigen Knaben entflammt wurde. Versuche, ihn einem Berufe zuzuführen, brachten ihn zu einem Schreiber, dann zu einem Graveur, dessen Roheit er sich durch die Flucht aus Genf entzog. Ein Geistlicher, an den er sich wandte, wies ihn an die wohltätige Frau v. Warens in Annecy, die der katholischen Kirche, in die sie selbst nach mancherlei Verirrungen und nach böslicher Verlassung ihres Gatten eingetreten war, gerne Proselyten zuführte. Nach kurzer Vorbereitung in Turin nahm der sechzehnjährige Rousseau das katholische Bekenntnis an, dem er nun, äußerlich wenigstens, sechsundzwanzig Jahre lange angehörte. Nun trieb er sich mit verschiedenartigen Beschäftigungen ein Jahr lang herum, planlos und sittlich unberechenbar, um 1728 wieder zu seiner Gönnerin nach, Annecy zurückzukehren. Aber auch si war nicht im stande, den jungen Menschen in einem Berufe zu festigen. Man versuchte es mit der Vorbereitung zum Kirchendienst und mit der Musik. Beides hätte seiner Neigung und Begabung entsprochen; aber ein Ungefähr verlockte ihn noch einmal zu unstetem Wanderleben, wobei er bis nach Paris kam, das ihn aber auch nicht fesselte. Im Herbst 1732 war er wieder bei Frau v. Warens, die unterdessen ihren Wohnsitz nach Chambéry verlegt hatte. Endlich fand er eine Beschäftigung, die ihm zuzusagen schien, als Beamter in einem Steuerbureau und als Musiklehrer. In letzterer Eigenschaft traten ihm manche Verführungen nahe; daraus schöpfte die mütterliche Freundin den Entschluß, den jungen Menschen zu ihrem Geliebten zu machen. Nun hatte er aber für deren Haus zu sorgen, das dem finanziellen Zusammenbruche nahe war. Da zur gleichen Zeit auch die Gesundheit Rousseaus bedenklich schwankte, schien es ein Glück, daß man sich auf einem kleinen Landgute, Charmettes in der Nähe von Chambéry, einfach einrichten konnte Hier setzte Rousseau die schon früher begonnenen Studien fort, die ihm eine nicht gerade tiefe, aber ausgebreitete Bildung verschafften. In Montpellier suchte er Heilung von verschiedenen Krankheitszuständen, die schon seit einiger Zeit ihn beängstigt und seinem Wesen eine ernstere Richtung gegeben hatten. In diesen Jahren erlitt auch sein Gehör eine bleibende Schädigung, die wohl geeignet sein mochte, die nervöse Empfindsamkeit und die mißtrauische Art Rousseaus noch zu steigern. Als er in die Charmettes zurückkehrte, fand er seinen Platz im Herzen der Frau v. Warens durch einen anderen besetzt. Er nahm nun eine Stelle als Erzieher im Hause des Grand-Prévôt in Lyon, des Herrn von Mably, an, die er ein Jahr lang (bis Frühjahr 1741) bekleidete. Er machte aber die Erfahrung, daß er für diese Tätigkeit sich nicht eigne. Ein Erziehungsplan, den er damals ausarbeitete, beruht ganz auf Lockes Gedanken über Erziehung.

Wahrscheinlich im Sommer 1742 ging er nach Paris, wo ihm die Musik Ehren und Lohn bringen sollte. Er wußte der Akademie sein Projekt, die übliche

Notenschrift durch ein Ziffernsystem zu ersetzen, zur Prüfung vorzulegen, aber ohne Erfolg. Man riet ihm, sich in der Gesellschaft zu versuchen. So kam er in das Haus des Generalfinanzpächters Dupin, das ihm die Bekanntschaft der Enzyklopädisten, Diderots, D'Alemberts, Grimms u. a. vermittelte. Der junge Mensch, mit dessen Aufsicht er sich einige Tage lang befassen mußte (Emil II, 171 ff.), war ein Sohn der Frau Dupin. Ein Stiefsohn derselben wurde sein Freund. Eine bedeutendere Rolle spielte er aber in den vornehmen Zirkeln noch nicht. Doch verdankte er diesen Beziehungen eine Beschäftigung als Gesandtschaftssekretär in Venedig (bis Herbst 1744). Der gewissenlose, unfähige Beamte, unter dem er hier zum Teil sehr selbständig zu arbeiten hatte, zeigte ihm die ganze Verderbtheit der französischen Aristokratie und Regierung. Er eilte nach Paris zurück; aber seine Klage gegen den Diplomaten, der ihm sogar seine Besoldung schuldig geblieben war, wurde nicht gehört.

Er führte nun das ungebundene Künstlerleben, in dem so viele geistreiche Männer in der französischen Hauptstadt ihr Glück suchten, für das aber Rousseau der leichte Sinn gebrach, der sich in die Umstände und die Launen der Tonangebenden zu finden weiß. Ganz den Anschauungen seiner Genossen aber entsprach es, daß er sich mit einer ganz ungebildeten, aber gutmütigen Aufwärterin Therese Levasseur verband, die später nur zur Verwirrung seiner Verhältnisse beitrug. Fünf Kinder, die aus dieser Verbindung hervorgingen, hat er ins Findelhaus geschickt, indem er seine Handlungsweise, die er später tief bereute, mit den leichtfertigen Argumenten, die in seiner Umgebung gebräuchlich waren, vor sich zu rechtfertigen suchte (1745). Mehr als zwanzig Jahre waren verflossen seit dieser Zeit, als er, ein geächteter Flüchtling, in Bourgoin sich mit seiner Lebensgefährtin durch Civilakt trauen ließ. Unterdessen suchte er in den Salons wieder Anregung und Gelegenheit zu nutzbringender Tätigkeit. Das Haus der Frau d'Epinay öffnete sich ihm. Hier verkehrten die Enzyklopädisten und seinen Freund Grimm führte er selbst dort ein. Man übersah die gesellschaftliche Ungewandtheit des Genfer Bürgers, der vor allem nicht die Gabe besaß, im spielenden Streit der Meinungen sich geltend zu machen. Denn Rousseau war unterdessen ein berühmter Mann geworden. Die Akademie von Dijon hatte ihm den Preis erteilt für die Bearbeitung der Frage, ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe (1750). Er hatte die Frage verneint, indem er dem Thema eine allgemeinere Fassung gab: er leugnete, daß der „Fortschritt" der geistigen Bildung die Sitten günstig beeinflußt habe. Auch äußerlich hatten seine Verhältnisse sich gebessert; er war Kassier bei seinem Freunde, dem Steuerempfänger Francueil, und errang sich auch Anerkennung als Komponist. Weniger Erfolg hatte die Beantwortung einer zweiten von der nämlichen Akademie gestellten Preisaufgabe: Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen und ist diese durch das Naturgesetz berechtigt? (1753). Wir erkennen aber in diesen Schriften die Grundgedanken, die den Verfasser in seinen politischen Schriften und besonders im „Emil" geleitet haben. Sie waren auch eine der Veranlassungen, die ihn der Gesellschaft der schöngeistigen Philosophen entfremdet haben; denn in den Lehren der Rationalisten und Materialisten konnte er jetzt nur noch das Produkt einer überreifen Kultur sehen, ein Spiel müßiger Menschen, die für das wahre Bedürfnis der Menschheit keine Empfindung besaßen. Im Frühling 1756 bezog er die „Ermitage", ein kleines Häuschen, das ihm Frau D'Epinay in ihrem Besitze, der Chevrette, anbot. Er glaubte nun von der Gesellschaft und ihrer lästigen Konvenienz sich ganz losmachen zu können; er richtete sein Leben auf das einfachste ein und wiegte sich in einem „Rausche der Tugend". Forderte er schon dadurch den Widerspruch und den Spott seiner bisherigen Freunde heraus, so versetzte eine plötzlich ausbrechende Leidenschaft für die Schwester seiner Gönnerin, die Frau d'Houdetot, und sein unkluges Benehmen den Machinationen Grimms und Diderots gegenüber ihn nach und nach in eine ganz unhaltbare Lage. Mitten im Winter mußte er sein Asyl verlassen (Dezember 1757). Er fand Zuflucht in Mont-Louis (Montmorency)

und eine Zeitlang im „kleinen Schlosse“ des Parks von Montmorency, wo der edle Herzog von Luxembourg ihn gastlich aufnahm. Hatte in der letzten Zeit auch Krankheit, insbesondere ein altes Blasenleiden, ihn schwer heimgesucht, so schien im Parke von Montmorency eine neue Zeit friedlichen Glückes für den sich selbst wiedergegebenen Mann anzubrechen. Er schrieb die Neue Heloise, den glühenden Liebesroman, einen Nachklang seiner unerwiderten Liebe zu Frau d'Houdetot, (1760), den „Gesellschaftsvertrag“ (1762) und den „Emil“, zu dem er im Hause Dupin Anregung erhalten und der noch in der Ermitage begonnen wurde. Dieses Buch, das im Frühjahre 1762 ans Licht getreten ist, machte den glücklichen Verhältnissen in Montmorency ein Ende. Um seiner Verhaftung zu entgehen, verließ Rousseau das Land. In der Schweiz fand er keine Ruhe. Yverdun und selbst Motiers in der Grafschaft Neufchatel, in der Friedrich der Große Landesherr war, ebenso die kleine Peterinsel im Bieler See konnten selbst vor tätlichen Verfolgungen keinen Schutz bieten. So nahm er das Anerbieten des englischen Philosophen und Geschichtschreibers David Hume an, ihm in England einen sicheren und ruhigen Aufenthalt zu verschaffen. Im Jänner 1766 kam er mit Hume in London an, um später auf dem Lande einen stilleren Wohnsitz zu finden. Hier aber, in Wootton, brach die geistige Krankheit, deren erste Spuren schon der junge Rousseau gezeigt hatte, in der unheilvollsten Weise aus. Er sah sich von jedermann belauscht und verfolgt; in Hume erkannte er nur das Werkzeug der ehemaligen Freunde, die sich gegen ihn verschworen hätten. Er floh im Mai 1767 nach Frankreich zurück. Die Bekenntnisse sind ein Dokument für diese düstere Zeit im Leben des großen Mannes; er hatte sie bald nach der Flucht aus Paris begonnen und beendete sie jetzt auf französischem Boden. Hier zog er unstet von Ort zu Ort. Aber es kamen auch wieder ruhigere Zeiten, und als er in den Bekenntnissen das Bild seines unglücklichen Lebens vor sich sah, erwachte in ihm der Entschluß, mit diesem Buche seine Feinde zu entlarven. Er kehrte (1770) nach Paris zurück, las die Bekenntnisse vor eingeladener Gesellschaft vor, bis die Polizei auf das Ansuchen der Frau d'Epinay diesen Indiskretionen ein Ziel setzte. Andere autobiographische Schriften, die zu dem nämlichen Zwecke verfaßt waren, blieben ebenfalls wirkungslos. Rousseau fügte sich endlich in sein Los, erschien sogar bisweilen in Gesellschaft und ließ jüngere Leute, die von seinen Gedanken erfüllt waren, an sich herankommen. Den botanischen Studien, die er schon lange mit Vorliebe betrieben, gab er sich wieder mit inniger Freude hin. Eine öffentliche Bitte an die Menschheit, ihm ein Obdach für seine alten Tage zu gewähren, hatte die Folge, daß Herr von Girardin ihn im Mai 1777 auf seinem Gute Ermenonville, nördlich von Paris, aufnahm. Hier erlebte er noch freundliche Tage und starb am 2. Juli 1778, vermutlich an einem Herzschlag. Das Gerücht vom Selbstmord des Verfassers des „Emil“, zum Teil böswillig verbreitet von Gegnern, die der Welt zeigen wollten, wohin Leben und Ansichten wie die Rousseaus am Ende führen müßten, hat nie irgendeine Wahrscheinlichkeit besessen.

2. Rousseaus Weltanschauung.

Vielleicht ist nie ein Mensch mit der Gesellschaft, in der er gelebt hat, so lose verbunden gewesen wie Rousseau. Seine Mutter hat er nicht gekannt; sein Vater entzog sich bald seinen Erziehungspflichten. Eine Schule hat er nicht besucht und mit Altersgenossen wenig Umgang gehabt. Alle die Einflüsse, wodurch die Gesellschaft auf den einzelnen bestimmend und mäßigend einwirkt, fehlten bei ihm. Auch ein eigentliches Berufsstudium hat er nie betrieben. Seine Bildung verdankte er nicht der Gesellschaft und in der Gesellschaft hat er nie eine Stellung eingenommen auf Grund einer besonderen Befähigung für dieselbe. Er hat selbst kein eigentliches Familienleben begründet und meistens nicht einmal einen eigenen Herd besessen. Seine Vorfahren waren zur Zeit der Religionsverfolgungen nach Genf gekommen und schlossen sich dem reformierten Bekenntnisse an. Der junge Rousseau ließ sich zum Katholizismus bekehren, trat aber später zur reformierten Kirche zurück: eigentlich verband ihn auch das religiöse Leben nicht mit seinen Mitmenschen. Die Gesellschaft, die ihn in Paris aufnahm, vermißte bei ihm eben den

Geist des Anschlusses, der im gesellschaftlich erzogenen Menschen immer bis zu einem gewissen Grade ausgebildet ist, und so mußte er auch aus dieser geselligen Beziehung sich bald wieder losreißen. Da er nun Autodidakt war und das Wesen der denkenden Autodidakten darin besteht, daß sie nicht die Arbeit der Vorgänger einfach fortsetzen, sondern den fehlenden Grund, den die anderen durch die Erziehung in der Gesellschaft ohne weiteres erhalten, sich erst selbst schaffen, so wurde er durch seine eigene Entwicklung ein scharfer Beurteiler der bestehenden gesellschaftlichen Zustände, die seinen Prinzipien durchaus nicht entsprachen, und diesem Urteile mischte sich viel persönlicher Groll des von der Gesellschaft Verkannten bei. Außerdem hatte er von Jugend auf vieles erfahren, was ihn in der Gesellschaft seiner Zeit ein System der ungerechten Bevorzugung einzelner und der Bedrückung des Volkes sehen ließ, das sich nur auf die Arbeit seiner Hände, aber nicht auf Standes- oder Namensvorrechte berufen konnte. Sein Vater hatte im Streit mit einem Vornehmen sein Recht nicht finden können, wie später er selbst, als er Sekretär des französischen Gesandten in Venedig war. In seiner Vaterstadt Genf kämpften seit Anfang des Jahrhunderts die Vertreter der Bürgerschaft um ihr politisches Recht und Rousseau nannte sich „Bürger von Genf", um der Welt zu sagen, daß auch er ein Streiter für das natürliche, angeborene Recht sei. In Frankreich sah er Glanz und Verschwendung bei den Großen, aber große Not bei der ländlichen Bevölkerung; er bemaß daran, wie weit die Gesellschaft von der natürlichen Gleicheit ihrer Glieder abgewichen sei.

Alle diese Mißstände wurden ihm fühlbar durch die eigene Erfahrung und er empfand sie um so lebhafter, weil er ein leicht erregbares Gemüt hatte. Seine leicht entflammte Phantasie ließ es aber nicht bei der Klage bewenden, sondern trieb ihn, das Rechte und Natürliche in lebhaftem Bilde sich vor die Seele zu stellen. Rousseau besaß eine ausgeprägte künstlerische Anlage, und wenn er nur irgend einmal eine systematische Lehre oder eine stetige Übung genossen hätte, wäre er ein gewiß nicht unbedeutender Musiker oder Dichter geworden. So ist er über die Leistungen eines begabten Dilettanten auf beiden Gebieten nicht hinausgekommen. Man hörte seine Musik gern, weil er eine gefällige und ausdrucksvolle melodische Erfindung besaß, die sich aufs anmutigste in seiner Oper „Der Dorfwahrsager" (1752) aussprach, wo nur die Dürftigkeit der instrumentalen Mittel auffällt. Seine Verse dagegen sind weder fließend noch stellen sie dem Leser bedeutende Bilder vor; aber seine Komödien zeigen feine Beobachtung und witzige Wendungen. Einige kleinere Gedichte sind Zeugnisse seiner geistigen Entwicklung Eine ganz reife Kunst beweist die Neue Heloise. Waren die ersten Prosaschriften Rousseaus z. B. in einem trockenen spröden Stil abgefaßt, so ist dieser ganze Briefroman voll lebendigster Anschauung und von unübertrefflicher Kunst, Empfindungen wiederzugeben. Aber während er dieses Buch schrieb, hatte er schon seine große Lebensaufgabe in Angriff genommen, die wir im „Emil" erfüllt sehen. Darum sind auch dort erzieherische Erörterungen eingeschoben, als hätte der Verfasser gefürchtet, vielleicht nicht mehr zur Ausführung seines pädagogischen Planes gelangen zu können, wie er auch im Emil an passender Stelle die Gedanken des Gesellschaftsvertrages eingefügt hat.

Daß Europa im 18. Jahrhundert in einen Zustand der Überkultur verfallen sei, durch den selbst der Bestand der Staaten bedroht war, haben viele schon vor Rousseau gesagt, der diesen Gedanken im „Emil" ausspricht (III, 138). Es war manche Kunde von unkultivierten Völkern nach Europa gelangt, die die Unzufriedenen überzeugte daß die Übel, an denen ihre Welt krankte, Folgen der Kultur seien. Man schwärmte für die „Naturvölker" und predigte, der Lehre gemäß, die man aus den meist sehr unzuverlässigen Nachrichten schöpfte, die aus Amerika und Asien kamen, die Rückkehr zur Natur. Daß es den Menschen von heute kaum möglich sei, vom Naturzustand des menschlichen Geschlechtes sich einen Begriff zu machen, daran dachte man nicht. Klar war jedenfalls, was geschehen mußte, um die Kulturübel zu beseitigen. Zunächst mußte die Ungleichheit der Stände weggeschafft werden; denn die Reichen hatten den Vorteil von der bestehenden Unordnung. Das hatte Rousseau in der zweiten Preisrede schon gesagt. Dann mußte die Gesellschaft neu geordnet werden. Über

diesen Punkt hatte Rousseau sich ausführlich äußern wollen. Ein politisches Lehrbuch (Institutions politiques) sollte dazu dienen; aber Rousseau fühlte wohl, daß ihn diese Arbeit mitten in die gegenwärtigen Zustände hineinführen und damit die klare Darstellung der Prinzipien beeinträchtigen würde. So blieb nur der Gesellschaftsvertrag übrig, den man wenig beachtete. Auch unsere Zeit ist dem kleinen Buche nicht gerecht geworden, wenn sie den Gedanken, daß der Staat durch Vertrag zustande gekommen sei, als unhistorisch von sich weist. Rousseau denkt gar nicht an einen formellen Vertrag, sondern nur an eine Darstellung des „allgemeinen Willens", in dem der Einzelwillen aufgeht, also an eine natürliche Form der menschlichen Gesellschaft. In diesem Staate kann es keine Vorrechte, keine Unterdrückten und keine Usurpatoren geben. Aber vor allem muß die Unnatur der heutigen Zustände, nicht die Kultur überhaupt bekämpft werden. Das Menschengeschlecht muß neugeschaffen werden. Man muß die natürliche Art des Menschen ergründen und die neue Menschheit dem Einflusse der Zeit entziehen. Dann mag sich die Menschheit weiter entwickeln, unter Umständen in die alten Verkehrtheiten zurückfallen, wenn ihr nur einmal der Blick für das Natürliche wieder geöffnet, der Sinn für das Einfache und Wahre wieder geweckt ist. So vereinigt sich alles Bedürfnis der Zeit in einer großen erzieherischen Aufgabe.

3. Rousseaus Pädagogik.

Seit Rousseau im Hause Mably einen pädagogischen Versuch gemacht hat (1740), sind ihm die Angelegenheiten der Erziehung nie mehr fremd geworden. Die Beschäftigung mit seinen Preisschriften hat ihn aufs neue ihnen nahe gebracht und im Hause Dupin wurde sein Rat und seine Hilfe in gleicher Richtung in Anspruch genommen. Einmal bekennt er auch, daß das Unrecht, das er durch die Aussetzung seiner Kinder begangen, Veranlassung geworden sei, den „Emil" zu schreiben. Die Abfassung des Buches fällt in die Zeit von 1758 bis 1761. Im Jahre 1762 erschien es in einer Doppelausgabe zu Amsterdam bei Néaulme und in Paris bei Duchesne in vier Bänden. Für die Beurteilung des Werkes sind folgende Umstände von Bedeutung. 1. Rousseau will nicht einen einzelnen Menschen erziehen, sondern das Menschengeschlecht erneuern. Daher muß die Erziehung Emils bis zu dem Augenblicke fortgeführt werden, wo er Familienvater werden kann, und es muß dafür gesorgt werden, daß er eine gleich erzogene und gleich vorurteilslose Lebensgefährtin finden kann. 2. Emil darf mit der verderbten Gesellschaft nicht zusammenhängen. Rousseau nimmt daher an, daß er keine Eltern mehr habe. Seine Lebensgefährtin ist in der Familie erzogen; aber diese hat sich gezwungen gesehen, sich aus der Gesellschaft vollständig zurückzuziehen. Emil und Sophie wachsen auf dem Lande auf. 3. Die zukünftigen Gründer der neuen Gesellschaft müssen lediglich nach dem Willen und den Gesetzen der Natur erzogen werden. Aber wer kennt diese? Vater und Mutter wissen von der Kunst, die Art der Kinder zu erforschen, noch nicht einmal die Anfangsgründe (Emil, Vorr. 3; III, 149). Man muß also nach Montaignes Wort in der Erziehung die Kinder vor sich hergehen lassen, um zu sehen, wohin die Natur sie führen will: die Erziehung muß „negativ" sein. Man muß verhüten, daß „etwas getan werde" (I, 27), nämlich von außen, aus der Welt der Kultur. Daher leitet das Bedürfnis des Zöglings und seine unverderbte Natur eigentlich den Erzieher (vgl. III, 147). Der letztere sorgt nur dafür, daß die Umgebung eine natürliche sei und daß der Zögling den Einwirkungen, durch die die Natur ihren Willen kundgibt, auch wirklich ausgesetzt werde. Er bringt den Zögling sogar in vielerlei Verwicklungen, indem er sich darüber mit der Umgebung verabredet, aber ohne daß der Zögling die Verabredung merkt (II, 179). 4. Der Geist des Menschen entwickelt sich so, daß die Sinne ihm Stoff zuführen, der dann erst im Verstande weiter bearbeitet wird. Diesen Gang hat die Lockesche Psychologie genau dargelegt. Rousseau legt daher diese seiner Erziehung zu Grunde, wo es sich um geistige Bildung handelt. Lockes Pädagogik steht er vielfach kritisch gegenüber. Sein Plan gestattete die Anlehnung an ein bestehendes pädagogisches System nicht. Frühere pädagogische Schriften haben ihm nur Anregung gegeben, ihn aber in keinem wesentlichen Punkte bestimmt. Sophie ist das Abbild des vortrefflichen Mädchens, das Telemach zu seiner Lebens-

gefährtin wählt (vgl. V, 168); ihre Erziehung weicht aber von den Vorschriften, die Fenelons „Mädchenerziehung" enthält, wesentlich ab. 5. Emil soll kein Wilder sein, „den man in die Wildnis verweisen müßte" (III, 177); er soll die Städte bewohnen. Wenn er nur erzogen ist zum Manne der Natur und seine Gattin zum Weibe der Natur, so sind sie befähigt, innerhalb der bestehenden Kultur ein neues Geschlecht zu begründen, das der Natur nicht mehr zuwiderhandelt. Darum muß Emil auch die Gesetze der Gesellschaftsbildung verstehen. Das Kapitel von den Reisen (V, 346 ff.), das in allen früheren Erziehungsbüchern enthalten war, hat diesen Zweck. 6. Wer kann diese Erziehung vollführen? Unsere Schulen sind dafür jedenfalls gar nicht geeignet. Es muß ein Mann sein, der die Welt kennt, aber sich nicht durch sie täuschen läßt, und da Emil nicht in einer Stadt erzogen werden darf, sondern abgetrennt von der Welt (auf einer „Insel"), muß er seinen eigenen Erzieher haben. Seine Erziehung ist also Einzelerziehung, ihr Zweck aber ist doch ein sozialer. 7. Die Wissenschaft und besonders die Philosophie der Zeit ist von der Krankheit derselben angesteckt; aber die Natur spricht sich immer wieder deutlich aus im Gefühle des Menschen. Dieses also ist zu pflegen und aus der Unterdrückung durch die Zeitkultur zu befreien. 8. Eine besondere Sorge der natürlichen Erziehung muß es sein, den Zögling auf dem Wege seiner natürlichen Entwicklung festzuhalten. Vor allem dürfen Zukunftspläne nicht bestimmend werden; Emil soll nicht Beamter, nicht Lehrling eines bestimmten Berufes, sondern Mensch werden. So wählt er seine Beschäftigungen nach eigener Neigung; die Frage „Wozu ist das gut?" (III, 669) bestimmt auch seine geistige Ausbildung. Sein Bedürfnis, nicht die Bücher sagen ihm, womit er sich befassen soll. Daher sieht er die Dinge genau an und erwirbt an ihnen Kenntnisse und geistige Befähigung auf dem Wege der „Induktion" (III, 171). Er braucht auch keine künstlichen Beweise, und Apparate, um die Dinge zu erkennen, erfindet er selbst.

Nach diesen Grundsätzen entwickelt nun Rousseau in den fünf Büchern des „Emil" folgenden Erziehungsplan. — I. Das Säuglingsalter. Die Mutter ist die natürliche Erzieherin des Kindes. Sie muß ihm auch die erste Nahrung geben. Der Vater hat aber zu sorgen, daß keine fremden Einflüsse die Erziehung stören. Das Kind soll sich frei entwickeln; von der Ängstlichkeit in der Aufzucht der Kinder muß man sich frei machen. Braucht man Ammen und Erzieher, so müssen sie nach sorgfältiger Prüfung gewählt werden. Die Sinne müssen naturgemäß geübt, die Ausdrücke des erwachenden Gefühles sorgfältig beobachtet, das Sprechenlernen nicht übereilt werden. II. Kindheit (vom Sprechenlernen bis zum zwölften Lebensjahre). Man erhalte die Kinder in der Abhängigkeit von den Dingen und lasse alle vernünftigen Vorstellungen beiseite. Man muß hier Zeit verlieren, um sie zu gewinnen. Die ersten sittlichen Begriffe gewinnt das Kind aus der Erfahrung des natürlichen Lebens. Die geistige Bildung beschränkt sich noch auf Übung der Sinne. Mit dem Lesenlernen beeile man sich nicht; das Bedürfnis wird dem Zöglinge diese Kunst von selbst nahebringen. Auswendiglernen soll Emil noch gar nichts; dagegen sorge man für reichliche körperliche Übung. III. Knabenalter (vom 12. bis 15. Jahre). Hier wird die sinnliche Erkenntnis zum Urteil und Schluß weitergebildet; die Veranlassung dazu gibt die natürliche Lebenslage. So erwirbt sich Emil leibliches Geschick und elementare Kenntnisse in Himmelskunde, Geographie, Physik. Eine Übersicht über alle Gebiete menschlicher Tätigkeit vermittelt in elementarer Weise der Robinson Crusoe; der Zögling nimmt seine Stelle in der Welt dadurch ein, daß er ein Handwerk, die Schreinerei, erlernt. IV. Jünglingsalter (vom 15. Jahr bis zur Wahl einer Lebensgefährtin). Nun tritt der Zögling in gesellschaftliche Beziehungen ein. Er soll jetzt Menschenkenntnis erwerben; dazu dient Unterricht in der Geschichte. Auch die Fabel, mit der man verkehrter Weise schon die Kinder bekannt macht, dient diesem Zwecke. Emil gewinnt jetzt auch Kenntnisse vom Übersinnlichen. Dieser Schritt gibt Veranlassung, vom religiösen Unterricht zu sprechen und Philosophisches zu behandeln. Das geschieht in der Episode, die das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Landpfarrers"

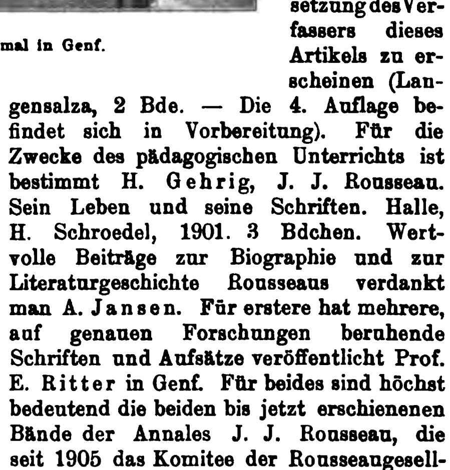
enthält (IV, 201—356). Rousseau wendet sich hier gegen die materialistischen Anschauungen der zeitgenössischen Philosophie und gegen den Offenbarungsglauben. Der Gottesglaube entspringt aus einem Bedürfnisse des menschlichen Gefühles und aus der Erkenntnis der Natur; das Christentum empfiehlt sich durch seinen inneren Wert. Emil kommt nun in die Jahre, in denen er fühlt, daß es dem Menschen nicht gut sei, allein zu bleiben. Aber in der Gesellschaft der Städte findet sich keine für ihn passende Gefährtin. Seine weitere Bildung sucht er bei den Alten und in der Kunst; aber er muß Paris nun verlassen. V. Mannesalter. Einen großen Teil dieses Buches nimmt die Darstellung der weiblichen Erziehung ein (Sophie V, 3—171). Sophie wächst auf dem Lande auf, benso natürlich wie Emil; aber ihre geistige Bildung wird nicht so weit geführt und die Bestimmung des Weibes, dem Manne zu gefallen, nie außer acht gelassen. Ein Zufall, d. h. eine vom Erzieher herbeigeführte Gelegenheit bringt sie mit Emil zusammen. Dieser gewinnt Zuneigung zu ihr; aber seinem stürmischen Verlangen, sich mit ihr zu verbinden, setzt sich der Erzieher entgegen. Emil soll die Begierden seines Herzens auch zu meistern lernen und der Erzieher will ihn noch Menschen, Völker und Staaten kennen lehren. So gehen sie auf Reisen. Nach zwei Jahren kommt Emil, jetzt vollständig vorbereitet zur Gründung eines eigenen Herdes, zurück und nun vereinigen sich die Liebenden. Das Buch schließt aber erst mit dem Augenblicke, da Emil seinem Erzieher, der ihn bis hieher geleitet hat, sagt: „Geliebter Lehrer, beglückwünsche dein Kind; es hofft bald die Ehre zu genießen, Vater zu sein.“ —



Rousseau-Denkmal in Genf.

Rousseaus Einfluß zeigte sich zunächst in gewagten Versuchen natürlicherer Aufzucht der Kinder und einfacherer Lebensweise. Seine Gedanken bewegten Deutschlands größte Geister, Kant, Goethe, Schiller, Herder. Seine Pädagogik wirkte auf die deutschen Philanthropisten und sie hat auch Pestalozzi angeregt. Seitdem ist kein pädagogisches System unberührt von Rousseauischem Einflusse geblieben.

4. Die Rousseauliteratur ist unübersehbar. Die erste Gesamtausgabe seiner Schriften hat Du Peyrou (Paris und Genf 1782 ff., 35 Bde.) veröffentlicht. Von den zahlreichen Gesamt- und Einzelausgaben späterer Zeit sei Musset-Pathays Ausgabe der gesammelten Werke (Paris 1823 ff., 23 Bde.) genannt. Eine deutsche Übersetzung des „Emil“ ist schon im Revisionswerk der Philanthropisten enthalten. 1876 begann die kommentierte Übersetzung des Verfassers dieses Artikels zu erscheinen (Langensalza, 2 Bde. — Die 4. Auflage befindet sich in Vorbereitung).



Für die Zwecke des pädagogischen Unterrichts ist bestimmt H. Gehrig, J. J. Rousseau. Sein Leben und seine Schriften. Halle, H. Schroedel, 1901. 3 Bdchen. Wertvolle Beiträge zur Biographie und zur Literaturgeschichte Rousseaus verdankt man A. Jansen. Für erstere hat mehrere, auf genauen Forschungen beruhende Schriften und Aufsätze veröffentlicht Prof. E. Ritter in Genf. Für beides sind höchst bedeutend die beiden bis jetzt erschienenen Bände der Annales J. J. Rousseau, die seit 1905 das Komitee der Rousseaugesellschaft in Genf herausgibt. Für die Biographie sind nach J. Brockerhoffs Werk (J. J. Rousseau. Sein Leben und

seine Werke. Leipzig 1863 ff., 3 Bde.) bedeutsam geworden Saint-Marc Girardin, J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages. Paris 1875. 2 vol., R. Mahrenholtz, J. J. Rousseaus Leben, Geistesentwicklung und Hauptwerke. Leipzig 1889, und, besonders für die Krankheitsgeschichte, P. J. Moebius, J. J. Rousseau. Leipzig 1903. Neues zur Auffassung seiner Pädagogik haben beigetragen P. Natorp, Pestalozzi und Rousseau — in den Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart 1907 (I, S. 178 ff.) und A. Görland, Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik — in den Pädagogischen Blättern (Gotha) 1906, S. 227 ff.

Karlsruhe. *E. v. Sallwürk sen.*

Rückgratsverkrümmungen nennt man die dauernden Abweichungen der Wirbelsäule, oder vielmehr einzelner ihrer Teile von der regelmäßigen Richtung. — Die Wirbelsäule, welche aus sieben Halswirbeln, zwölf (rippentragenden) Brustwirbeln und fünf Lendenwirbeln besteht, die ihrerseits je durch eine elastische Zwischenwirbelscheibe getrennt sind und an die sich weiter die unter sich untrennbar vereinigten fünf Kreuzbeinwirbel und vier Steißbeinwirbel anschließen, zeigt von vorn betrachtet eine gerade Richtung. Von der Seite betrachtet (siehe Fig. 1), ist der obere Teil in der Gegend der Grenze der Hals- und Brustwirbel sowie ferner die Gegend der Lendenwirbel nach vorn konvex (lordotisch von λορδός = vorwärts gebogen), der mittlere Teil der Brustwirbelsäule aber nach hinten konvex, kyphotisch (von κυφός = gekrümmt). — Mit den gleichen Bezeichnungen „Lordosis" und „Kyphosis" (lat. gibbus, deutsch „Bukkel") belegt man ferner die krankhaften Abweichungen der Wirbelsäule nach vorn und hinten, wie sie sich am stärksten bei englischer Krankheit und den tuberkulösen Wirbelerkrankungen finden; in der Regel sind beide Arten insofern miteinander verbunden, als der eine Teil der Wirbelsäule nach vorn, der andere nach hinten ausgebuchtet ist.

Häufiger als diese Abweichungen und ganz besonders durch die überwiegende Tätigkeit einer Seite bei andauernder fehlerhafter Haltung bedingt ist die seitliche Abweichung, Skoliose (von σκολιός = gekrümmt, verbogen). Hierbei spricht man

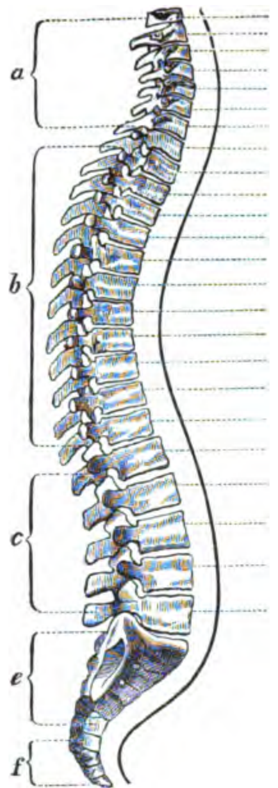


Fig. 1.

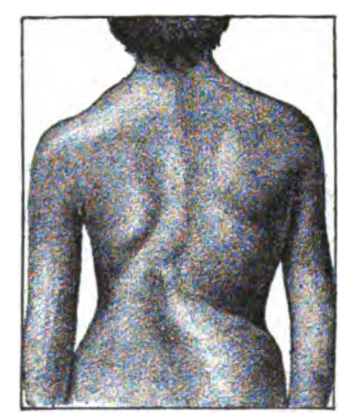


Fig. 2.

von rechtsseitiger Skoliose, wenn die Verkrümmung mit ihrer Konvexität nach rechts gerichtet, also die rechte Schulter höher ist (vgl. Fig. 2), und um-

gekehrt. Auch hier pflegt eine ausgleichende, entgegengesetzt gerichtete Verkrümmung im anderen Teile der Wirbelsäule zu bestehen. Dabei ist die bei der „englischen Krankheit" (Rhachitis) vorhandene größere Biegsamkeit der Knochen der Entstehung dieser Abweichungen günstig.

Von der lässigen Haltung bis zum sogenannten „hohlen Rücken" mit den „flügelförmig abstehenden Schulterblättern" und weiter zum „Buckel" oder zur „hohen Schulter" gibt es viele Übergänge. Abgesehen von dem schlechten Aussehen können die Rückgratsverkrümmungen eine Zusammendrückung der Lunge, die dann leichter, z. B. auch an Tuberkulose, erkrankt, hervorrufen und die Form des Beckens nachteilig beeinflussen, was besonders bei Mädchen für ihr späteres Leben, für den Fall, daß sie einem Kinde das Leben geben sollen, verhängnisvoll werden kann.

Besonders wichtig sind für die Schule die erworbenen, insbesondere die durch Schädlichkeiten der Schule hervorgerufenen Rückgratserkrankungen. Sie entstehen durch andauerndes Sitzen in fehlerhafter Haltung, wie sie bei zu langem Verweilen in derselben Stellung einzutreten pflegt. — Nahezu unvermeidlich sind schlechte Körperhaltungen und Rückgratsverkrümmungen bei schlechten Schulbänken, z. B. wenn zwischen Bank und Tisch auch während des Schreibens eine Plusdistanz besteht, oder wenn die Differenz zu groß ist. Derartige fehlerhafte Haltungen zeigen die drei Abbildungen Fig. 8—10 in Bd. I, S. 915, während Figur 11, 12 und 13 ebendort die richtige Haltung in einer Schulbank zeigt.

Es muß hierbei aber betont werden, daß vielfach auch zu Hause von den Kindern die schlechtesten Haltungen eingenommen werden und daß auch gewisse andere einseitige Körpertätigkeiten, z. B. das Violinspielen, Tragen kleiner Kinder oder der Schulmappe und Schulbücher immer mit demselben Arme, unter Umständen auch übermäßiges Tennis- oder Krocketspielen stets mit demselben Arme, zur Entstehung von Wirbelsäuleverkrümmungen beitragen, so daß nicht immer der Schule allein die Schuld beigemessen werden darf.

Naturgemäß werden die Schädlichkeiten da am wenigsten nachhaltig wirken, wo sie am kürzesten dauern und nachher durch entsprechende Körperbewegung, beim Spielen, Tummeln im Freien, Turnen etc. wieder ausgeglichen werden, z. B. bei Landkindern, Kindern von Elementarschulen, Internaten.

Aber auch bei den besten Schulbänken können fehlerhafte Haltungen angenommen werden und Verkrümmungen eintreten. Stete Aufmerksamkeit der Lehrer in dieser Hinsicht und Erinnerungen der Schüler sind daher auch hier erforderlich.

Rückgratsverkrümmungen in Schulen sind sehr häufig. Combe in Lausanne fand (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege 1901, Nr. 11 ff.) von 2314 genau untersuchten Kindern 24·6% skoliotisch. — Von Knaben der Unterklasse waren 9·7% schief; dann stieg das Verhältnis bis zu 30·2%, in der obersten Klasse bei Mädchen von 7·8—27·1%. — Anämie und Muskelschwäche spielten dabei keine, Rhachitis nur eine geringere Rolle, denn von je 100 Rhachitischen waren nur 35% skoliotisch.

Auf das Verhüten der Rückgratsverkrümmungen wird der Erzieher und Lehrer beim allgemeinen Unterricht, beim Entstehen ganz besonders auch der Turnlehrer (vgl. „Rückgratsverkrümmungen" in C. Eulers Enzyklopäd. Handbuch des gesamten Turnwesens, Wien 1895, A. Pichlers Witwe & Sohn) Bedacht nehmen.

Hat sich eine Rückgratsverkrümmung aber einmal ausgebildet oder beginnt sie sich auch nur zu entwickeln, so ist — zur Verhütung weiterer Schädlichkeiten — sobald als möglich eine entsprechende ärztliche Behandlung, die in neuerer Zeit als Orthopädie (von „ὀρθός" = „gerade" „παιδεία" = „Erziehung") unter Umständen mit Benützung von Geradehalter und sonstigem Apparat und schwedische Heilgymnastik sowie Massage ganz besonders ausgebildet und daher erfolgreich geworden ist, am Platze.

Maßnahmen: Zur Verhütung der Rückgratsverkrümmungen ist, wie vom Verfasser in seinem „Grundrisse der Schulhygiene" (Berlin, R. Schoetz) angegeben, vor allen Dingen notwendig:

„1. die richtige Zuweisung und Benützung richtig hergestellter Schulbänke (vgl. diesen Artikel);

2. eine richtige Haltung beim Lesen und Schreiben.

3. eine entsprechende Abwechslung in der Haltung, da auch die beste nur auf eine gewisse Zeit eingenommen werden kann.

„Es ist daher besonders bei den kleinen Kindern wichtig, sie von Zeit zu Zeit hierin wechseln, auch wohl aufstehen und einige Freiübungen vornehmen zu lassen".

Daß auch zu Hause eine richtige Körperhaltung notwendig ist, wurde bereits besprochen.

Bezüglich des Tragens der Schulbücher kann nicht genug auf die Notwendigkeit einer Benützung von Rückentornistern, wobei die Arme frei bleiben, hingewiesen werden.

Im übrigen wurde vom Verfasser in seinem Enzyklopädischen Handbuche der Schulhygiene (Wien und Leipzig, Pichlers Witwe & Sohn, 1904, S. 525) bezüglich des Transports der Schulbücher, um Verkrümmungen der Wirbelsäule vorzubeugen, folgendes zu beachten empfohlen.

1. Nur diejenigen Schulbücher dürfen mitgebracht werden, welche zum Unterricht an dem betreffenden Tagesabschnitt erforderlich sind.

2. Den Schülern ist zu gestatten, schwere Bücher, wie Bibel und Atlanten, falls sie zu Hause einen Ersatz dafür haben, ebenso die Zeichenbretter oder Bücher, die sie doppelt besitzen, in der Schule zu hinterlegen.

3. In den Volksschulen und den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen sollen Knaben wie Mädchen ihre Bücher und Schulgeräte nur in einer Tasche, einem Tornister oder einem Rucksack auf dem Rücken tragen. Das Tragen mehrerer Bücher oder einer Schultasche in der Hand oder auch mit nur einem Schulterriemen an einer Seite ist tunlichst zu verhindern.

4. In den beiden obersten Klassen der höheren Schulen kann das Tragen der Schulsachen unter dem Arme eher nachgesehen werden.

Die Schüler sind aber ausdrücklich und häufig auf die entstehenden Nachteile, Schiefwerden, Zittern der Hände nach dem Tragen, Erfrieren derselben im Winter, aufmerksam zu machen, auch ist ihnen häufiger Wechsel der Arme beim Tragen anzuraten.

Außer verschiedenen Schreibstützen, z. B. einer von Sönneken angegebenen, bei welcher das Kinn auf einer am Tisch angebrachten Stütze ruht, sei hierbei noch auf die mit der Bank verbundenen Dr. L. Fürstschen Geradehalter und Emil Vogts Orthostaten („Das Rote Kreuz" 1902, Nr. 22, S. 425) als Beispiele entsprechender Einrichtungen hingewiesen. Für ihre Benützung ist ärztliche Anleitung nötig.

Die letztgenannte Nachhilfe, der kürzlich von dem Vorschullehrer am Askanischen Gymnasium zu Berlin Emil Vogt erfundene Orthostat (von „ὀρθός" = „gerade" und „ἵστημι" = stellen), ist eine Art auf jeden Tisch auflegbaren Reißbrettes, durch den zunächst aus der geraden Tischplatte eine schräge Pultplatte hergestellt wird; außerdem befindet sich an ihm ein Stahlbügel, der während des Transports und der Aufbewahrung des Apparats unter der Pultplatte verborgen liegt, sich aber um seine Endschenkel drehen und bis zu einem Winkel von 60° hochstellen läßt (vgl. Bd. I, S. 917.)

Literatur: Die Lehrbücher der Chirurgie und Orthopädie. Ferner seien erwähnt die Artikel von Adolf Lorenz in A. Eulenburgs Realenzyklopädie, bei dem sich ein außerordentlich eingehendes Literaturverzeichnis befindet, in des Verfassers Enzyklopädischem Handbuche der Schulhygiene (A. Pichlers Witwe & Sohn) und in C. Eulers Enzyklopädischem Handbuche des gesamten Turnwesens. Eine volkstümliche, mit einer Reihe lehrreicher Abbildungen versehene Darstellung gab ferner A. Baur (Schwäbisch-Gmünd) in seiner „Gesundheitswarte der Schule", I. Jahrg., 1903, Nr. 5, S. 104 heraus. — Vgl. auch den Artikel dieses Handbuches „Körperhaltung und Körperpflege".

Berlin. *R. Wehmer.*

Ruhe s. d. Art. Erholung und Überbürdung.

Ruhegenüsse der Lehrpersonen. Die Versorgungsgenüsse der Lehrpersonen der Volks- und Bürgerschulen Österreichs sind kronländerweise in der beigeschlossenen, auf Grund der einschlägigen Gesetze verfaßten Tabelle behandelt.

Die Ruhegenüsse der Staatslehrpersonen (Staatsbediensteten überhaupt) Österreichs unterscheiden sich, je nachdem der Ruhestand ein zeitlicher oder dauernder ist,

Kronland	Lehrpersonen		Witwen	
	Abfertigung	Pension	Abfertigung	Pension
Böhmen	Vor zurückgelegtem 10. Dienstjahre, u. zw. bis 5. Jahre 1facher Jahresgehalt, bis 10. Jahre 2facher Jahresgehalt.	Nach 10. Dienstjahre (bei Krankheitsfällen nach 5. Dienstjahre) 40% des Jahresgehaltes, für jedes weitere Jahr 2% des Gehaltes, bei 40 Dienstjahren voller Gehaltsbezug als Pension. Religionslehrer nach 10. Jahre 40%, für jedes weitere Jahr 2·4%, bei 35 Dienstjahren voller Gehalt als Pension.	Wenn der Gatte 5 Jahre noch nicht vollendet, 1/4 des anrechenbaren Jahresgehaltes, über 5 bis 10 Jahre 1/2 dieses Gehaltes.	40% der anrechenbaren Bezüge des Gatten (Witwenpension u. Erziehungsbeiträge zusammen nur bis 80% der anrechenbaren Jahresbezüge des Gatten).
Bukowina	Vor 10. Dienstjahre 1facher Jahresgehalt.	Nach 10. Dienstjahre (bei Krankheitsfällen nach 5. Dienstjahre) 40%, für jedes weitere Jahr bis 25 je 2%, vom 26. bis 35. Jahre mit je 3% des Jahresgehaltes als Pension.	Vor 10. Dienstjahre des Gatten 1/2 Jahresgehalt, event. auch ganzen Jahresgehalt.	Nach Unter-, bezw. prov. Lehrern nach 10. Jahre 400 K, nach 20. Jahre 500 K. Nach definitiven Lehrern nach 10 Jahren 600 K, nach 20 Jahren 700 K, nach 30 Jahren 800 K, Oberlehrern oder Schulleitern nach 10 Jahren 600 K, „ 15 „ 700 K, „ 20 „ 800 K, „ 30 „ 900 K. In Czernowitz nach Unter- und prov. Lehrern 600 K, nach definitiven Lehrern 1000 K, nach Oberlehrern 1200 K Pension.
Dalmatien	Vor 10. Dienstjahre 1 1/2facher Jahresgehalt.	Vom Beginn des 11. bis 15. Dienstjahres 1/3 des Jahresgehaltes. Mit 15. Dienstjahre 15/35, mit jedem weiteren Jahre 1/35 des Jahresgehaltes und mit 35. volle Pension. Krankheitshalber vor 10. Dienstjahre 1/4 des Jahresgehaltes.	Wenn Gatte 10 Dienstjahre nicht vollendet, 1/3 des Jahresgehaltes, bei mehr als 1 Kind 1/2 d. Gehaltes. Elternlose Waisen erhalten das Gleiche.	Nach 10. Dienstjahre des Gatten 1/3 des Jahresgehaltes.
Galizien	Vor dem 10. Dienstjahre, u. zw. bis zum 3. Jahre 1/2 Jahresbezüge, vom 3. bis 6. Jahre 1 Jahresbezug, über 6 Jahre 1 1/2 Jahresbezug	Nach 10. Dienstjahre (bei Erblindung, Geisteskrankheit etc. schon vor 10 Jahren) 10/40 der Jahresbezüge, für jedes weitere Jahr 1/40 der anrechenbaren Jahresbezüge, nach 35 Dienstjahren voller Jahresbezug als Pension; letztere nach Vollendung des 60. Lebensjahres auch schon nach 30 Dienstjahren, jedoch immer mindestens 500 K.	Den Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre 1/3 des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen, außerdem einer Witwe mit Kindern noch 1/3 der Witwenabfertigung.	Nach 10. Dienstjahre (und bei Begünstigung) 1/3 des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen, mindestens 400 K.

Erziehungsbeiträge	Waisen- (Konkretual-) Pension	Sterbe- (Kondukt-) Quartal	Pensionsbeiträge	Anmerkung
Für jedes Kind $^1/_3$ der Witwenpension bis 20. Lebensjahre. Summe der Erziehungsbeiträge darf Witwenpension nicht übersteigen.	Für alle Kinder (unter 20 Jahren) $^1/_2$ der normalmäßigen Witwenpension. Überschreitet die Summe der normalen Erziehungsbeiträge die Waisenpension, so wird der Mehrbetrag als Zulage zur Waisenpension nach Köpfen angewiesen. Summe der Waisenpension samt Zulagen darf Witwenpension nicht überschreiten.	$^1/_4$ des letzten Jahresgehaltes oder Ruhegenusses des Verstorbenen.	10% vom 1. anrechenbaren Jahresgehalte und von jeder späteren Gehaltserhöhung oder Funktionszulage, sonst 3% der jährl. anrechenbaren Jahresgenüsse.	Allgemeines für alle Kronländer: Für die Pension anrechenbare Bezüge sind im allg. die Gehalte, Dienstalters-(Quinquennal- etc.) Zulagen sowie Funktionszulagen der Direktoren, Oberlehrer, Leiter, Lehrer. Die für die Pension anrechenbare Dienstzeit rechnet nach erlangter Lehrbefähigung.
Für jedes Kind $^1/_3$ der Witwenpension bis 24. Lebensjahre. Summe der Erziehungsbeiträge darf Witwenpension nicht überschreiten.	Wie Böhmen. Bis zum 24. Lebensjahre.	3facher Monatsbezug aus letztem Gehalt oder Ruhegenuß des Verstorbenen.	10% vom 1. anrechenbaren Jahresgehalte und $^1/_3$ jeder späteren Gehaltserhöhung, überdies 3% jährl. der anrechenbaren Jahresbezüge.	
Bis zu 2 Kindern dürfen Witwenpension samt Erziehungsbeiträgen nicht $^1/_2$, bei 3 bis 4 Kindern nicht $^2/_3$, bei mehr als 4 Kindern nicht $^3/_4$ des letzten Aktivitätsgehaltes des Vaters überschreiten. Bezug bis nach 20. Lebensjahre.	Zusammen bis 2 Kinder $^1/_4$, 3–4 Kinder $^1/_3$, mehr als 4 Kinder $^1/_2$ des letzten Jahresgehaltes des Vaters, bis 20. Lebensjahre.	$^1/_4$ des letzten Gehaltes (wenn letzter Gehalt unter 1000 K und kein Nachlaß vorhanden).	10% des 1. Jahresgehaltes bei Ernennung und bei jeder Gehaltserhöhung, außerdem 2% jährl. des anrechenbaren Gehaltes.	
Wie Böhmen. Erziehungsbeiträge und Witwenpension zusammen dürfen die Pension des Verstorbenen nicht überschreiten.	Für jedes Kind 120 K, zusammen nicht mehr als 400 K, bis 20. Lebensjahre.	$^1/_4$ des letzten Jahresgehaltes des Verstorbenen.	Wie Dalmatien.	

Kronland	Lehrpersonen		Witwen	
	Abfertigung	Pension	Abfertigung	Pension
Görz und Gradiska	Vor 10. Dienstjahre, und zwar bis zu 5 Jahren 1fachen, von 5 bis 10 Jahren 2fachen anrechenbaren Jahresgehalt.	Nach 10. Dienstjahre (bei Krankheit nach 5.) 40%, für jedes weitere Jahr 2% des anrechenbaren Jahresbezuges, bei 40 Dienstjahren der volle Gehalt als Pension.	Den Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre den 1/2 letzten Jahresgehalt des Verstorbenen.	Nach 10. Dienstjahre (und bei Begünstigung) 40% des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen, mindestens 600 K. Witwenpension allein, noch mit den Erziehungsbeiträgen vereint, darf die Pension des Verstorbenen nicht übersteigen.
Istrien	Vor 10. Dienstjahre 1 1/2fach des anrechenbaren Jahresgehaltes.	Vom Beginn des 11. bis 15. Dienstjahre 1/3, mit 15. „ 2/5, mit jedem weiteren Quinquennium 1/6 des anrechenbaren Jahresgehaltes, mit 40 Dienstjahren voller Jahresgehalt als Pension.	Vor 10. Dienstjahre 1/4 des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen.	Nach 10. Dienstjahre 1/3 des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen.
Kärnten	Wie Istrien.	Nach 10 Dienstjahren 40%, für jedes weitere Jahr 2% des anrechenbaren Jahresbez., nach 40 Jahren der volle Gehalt als Pension.	Wie Istrien.	Wie Istrien.
Krain	Vor 10. Dienstjahre, und zwar bis zum 5. Jahre m. dem 1fachen, von mehr als 5 Jahren mit dem 2fachen Betrage der anrechenbaren Dienstbezüge.	Nach 10. Dienstjahre (bei Krankheiten nach 5.) 40%, für jedes weitere Jahr 2% der anrechenbaren Dienstbezüge, bei 40 Jahren voller Gehalt als Pension, jedoch mindestens 800 K.	Den Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre des Verstorbenen 1/2 des anrechenbaren Jahresgehaltes.	Nach 10. Dienstjahre (und bei Begünstigung) 40% des letzten anrechenbaren Bezuges, mindestens 600 K. Witwenpension und Erziehungsbeiträge zusammen nicht mehr als 80% der letzten anrechenbaren Aktivitätsbezüge des Verstorbenen.
Mähren	Wie Krain.	Nach 10. Dienstjahre (bei Krankheit nach 5.) 40%, für jedes weitere Jahr 2% der anrechenbaren Bezüge, bei 40 Jahren voller Gehalt als Pension.	Den Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre des Verstorbenen 1/4 der letzten anrechenbaren Jahresbezüge.	Nach 10. Dienstjahre (und bei Begünstigung) 40% der letzten anrechenbaren Bezüge, mindestens 600 K. Sonst wie Krain.
Nieder-österreich	Vor 10. Dienstjahre bis zu 5 Jahren 1 1/2, über 5 Jahre 2facher anrechenbarer Jahresbezug.	Wie Krain. Weiters Quartiergeld-Pension mit 1/2 des letzten Quartiergeldes oder Quartiergeldentschädigung.	Wie Krain.	Nach 10. Dienstjahre (und bei Begünstigung) 40% des letzten anrechenbaren Gehaltes des Verstorbenen, mindestens 600 K.
Ober-österreich	Vor 10. Dienstjahre 1 1/2facher anrechenbarer Jahresgehalt.	Wie Mähren.	Den Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre des Verstorbenen 1/4 des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes.	1/3 des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen, jedoch mindestens 500 K.

Erziehungsbeiträge	Waisen- (Konkretual-) Pension	Sterbe- (Kondukt-) Quartal	Pensionsbeiträge	Anmerkung
Für jedes Kind 10% des anrechenbaren Gehaltes des Vaters, zusammen nicht über 80% dieses Gehaltes, bis 20., bezw. 24. Lebensjahre.	Für jedes Kind 1/4 der Witwenpension, doch nicht mehr als die Witwenpension für alle, bis 20., bezw. 24. Lebensjahre.	3facher Monatsbezug des letzten anrechenbaren Gehaltes oder Pension des Verstorbenen.	Wie Dalmatien.	
Die Erziehungsbeiträge (bis 20. Lebensjahre) samt Witwenpension dürfen 1/2 des letzten Jahresgehaltes des Verstorbenen nicht überschreiten.	Zusammen 1/6 des letzten Jahresgehaltes des Vaters (20. Lebensjahr).	Wie Görz und Gradiska.	10% des 1. für den Ruhegehalt anrechenbaren Jahresgehaltes und von jeder Gehaltserhöhung, Dienstalterszulage und Funktionszulage, sonst 2% jährl. vom anrechenbaren Bezuge	
Für jedes Kind 1/5 der Witwenpension bis zum 18. Lebensjahre, alle zusammen nicht über die Höhe der Witwenpension.	Allen Kindern 1/6 des letzten Jahresgehaltes des Vaters (18. Lebensjahr).	3facher Monatsbezug des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen.	Wie Istrien.	Von der vor der Lehrbefähigung zugebrachten Dienstzeit sind 2 Jahre für die Dienstzeit anzurechnen.
Für jedes Kind 1/5 der Witwenpension bis zur Gesamthöhe der Witwenpension, bis 20. bezw. 24. Lebensjahre.	Allen Kindern 1/2 normalmäßiger Witwenpension bis zum 20. bezw. 24. Lebensjahre. Sonst wie Böhmen.	3facher Monatsbezug des letzten Aktivitäts- oder Ruhegenusses des Verstorbenen.	Wie Istrien.	
Wie Krain. Bis 20. Lebensjahre.	Wie Krain. Bis 20. Lebensjahre	Wie Krain.	20% des 1. anrechenbaren Jahresgehaltes und von jeder Gehaltsaufbesserung, Dienstalters- und Funktionszulage, überdies jährl. 3% der anrechenbaren Jahresbezüge.	
Für jedes Kind 1/5 der Witwenpension bis 24. Lebensjahr; für 1 Kind höchstens 300 K und die Summe der Erziehungsbeiträge bis zur Höhe der Witwenpension.	Bis 24. Lebensjahre, für alle Kinder, und zwar bei 1—2 Kindern 1/2 der Witwenpension, bei mehr als 2 Kindern bis zu 1/2 des letzten anrechenbaren Gehaltes des Vaters.	Wie Krain.	2 1/2% des anrechenbaren Jahresgehaltes und des 1/2 Quartiergeldes, bezw. Quartiergeldentschädigung.	Von den vor Lehrbefähigung zugebrachten Dienstjahren sind 2 Jahre einzurechnen.
Für jedes Kind 15% der Witwenpension, jedoch mit nicht mehr als 800 K als Summe sämtlicher Erziehungsbeiträge bis 20. Lebensjahre.	Für alle Kinder (unter 20 Jahren) zusammen 75% der normalmäßigen Witwenpension.	Witwen oder Kindern nach Lehrern mit anrechenbarem Jahresgehalt bis 1800 K 1/4 des letzten Jahresgehaltes, anderen Personen für Bestreitung von Krankheits- und Beerdigungskosten ein Betrag bis 200 K.	10% vom 1. anrechenbaren Jahresgehalte, sonst 2% jährl. vom anrechenbaren Jahresgehalte, im 1. Jahre jeder weiteren Erhöhung 8% der Erhöhung.	

Kronland	Lehrpersonen		Witwen	
	Abfertigung	Pension	Abfertigung	Pension
Salzburg	Wie Krain.	Wie Krain.	Witwen oder Waisen nach Lehrern ohne Pensionsanspruch $^1/_3$ der letzten anrechenbaren Bezüge des Verstorbenen.	Witwen nach pensionsberechtigten Lehrern 40% des letzten anrechenbaren Bezuges des Verstorbenen bis 800 K jährl. Versorgungsgenüsse für Witwen und Kinder dürfen den normalmäßigen Ruhegenuß des Verstorbenen nicht übersteigen, jedoch mindestens 800 K.
Schlesien	Wie Krain.	Wie Mähren.	Witwen und Waisen nach Lehrern ohne Pensionsanspruch $^1/_2$ des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen.	40% des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen. Witwenpension samt Erziehungsbeiträgen dürfen nicht 80% des anrechenbaren Gehaltes des Verstorbenen übersteigen.
Steiermark	Wie Oberösterreich.	Wie Krain. Handarbeitslehrerinnen nach 10 Dienstjahren 40%, für jedes weitere Jahr 2% der anrechenbaren Remuneration, mindestens 180 K.	Witwen oder Waisen nach Lehrern ohne Pensionsanspruch $^1/_4$ des anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen.	$^1/_3$ des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes, doch mindestens 800 K. Witwenpension und Erziehungsbeiträge dürfen den normalmäßigen Ruhegenuß des Verstorbenen nicht übersteigen.
Tirol	Wie Görz- und Gradiska.	Wie Görz u. Gradiska.	Wie Steiermark.	$^1/_3$ des letzten anrechenbaren Gehaltsbezuges des Verstorbenen. Sonst wie Steiermark.
Vorarlberg	Wie Oberösterreich.	Nach 10., bezw. in unverschuldeten Fällen nach 5. Dienstjahre 34%, für jedes weitere Jahr $2^3/_{10}$% des anrechenbaren Jahresgehaltes, nach 40 Jahren die vollen anrechenbaren Bezüge als Pension, doch mindestens bei Lehrern 700 K, bei Lehrerinnen 600 K.	Witwen oder Waisen vor 10. Dienstjahre 1maliger anrechenbarer Jahresgehalt des Verstorbenen.	Nach 10 Dienstjahren (und bei Begünstigung) 40% des anrechenbaren Gehaltes des Verstorbenen, jedoch mindestens 600 K. Witwenpension und Erziehungsbeiträge dürfen 80% des letzten Jahresgehaltes des Verstorbenen nicht überschreiten.

Erziehungsbeiträge	Waisen (Konkretual-) Pension	Sterbe- (Kondukt-) Quartal	Pensionsbeiträge	Anmerkung
Für jedes Kind 1/3 der Witwenpension bis zur Höhe der Witwenpension für alle, bis 20. Lebensjahre.	Wie Böhmen.	3facher Betrag der vom Verstorbenen zuletzt bezogenen Monatsgebühr (ausgenommen Quartiergeld und Quartiergeldentschädigung).	10% des 1. anrechenbaren Jahresgehaltes, überdies 3% jährl. der anrechenbaren Bezüge.	
Für jedes Kind 8% des letzten anrechenbaren Gehaltes des Verstorbenen bis 20. Lebensjahre.	Für alle unversorgten Kinder unter 20 Jahren 40% des letzten anrechenbaren Gehaltes des Verstorbenen.	Wie Krain.	Wie Istrien.	
Für jedes Kind 1/3 der Witwenpension bis zum Höchstausmaße der Witwenpension für alle Kinder, bis 20. Lebensjahre.	Wie Böhmen.	500 K.	10% des 1. anrechenbaren Gehaltes, von jeder Gehaltsaufbesserung, Dienstalterszulage oder Funktionszulage, dann jährl. 3% der anrechenbaren Jahresbezüge.	
Für jedes Kind 1/3 der Witwenpension (nicht über 100 K); alle Erziehungsbeiträge dürfen Witwenpension nicht übersteigen; bis 20. Lebensjahre.	Allen Kindern 1/2 der Witwenpension bis 20. Lebensjahre. Sonst wie Böhmen.	Wie Krain.	Für Lehrer 10%, für Lehrerinnen 7% des 1. Gehaltes, sowie 30% für Lehrer und 20% für Lehrerinnen bei jeder Aufbesserung des anrechenbaren Gehaltes, überdies 3, bezw. 2% jährl. der anrechenbaren Jahresbezüge.	
Für jedes Kind 1/3 der Witwenpension bis zum 20. Lebensjahre.	Für 1—2 Kinder 1/2 der Witwenpension, für mehr als 2 Kinder für jedes 1/4 der Witwenpension, aber nicht mehr als die Höhe der Witwenpension, bis 20. Lebensjahre.	Wie Krain.	10% des 1. anrechenbaren Jahresgehaltes und jeder späteren Gehaltserhöhung, in den späteren Jahren aber jährl. 2% der anrechenbaren Jahresbezüge.	

in Quieszentengehalte und Pensionen. Das Ausmaß derselben richtet sich nach der Dauer der ununterbrochenen Dienstzeit und der Höhe der anrechenbaren Aktivitätsbezüge. Die Dienstzeit, welche eine Lehrperson nach erlangter vollständiger Lehrbefähigung an einer vom Staate oder beim Reziprozitätsverhältnisse an einer vom Lande oder einer Gemeinde erhaltenen Mittelschule oder Lehrerbildungsanstalt als Supplent mit voller Verwendung bis zu seiner definitiven Staatsanstellung zugebracht hat, ist für die Pension anrechenbar. Die hauptsächlichsten Normen hinsichtlich Anspruchsberechtigung und Ausmaß der Versorgungsgenüsse sind in den Gesetzen vom 14. Mai 1896, R.-G.-B. 74, vom 24. Mai 1906, R.-G.-B. 105, und vom 19. Februar 1907, R.-G.-B. 34, weiters auch in der kaiserlichen Verordnung vom 9. Dezember 1866 und im Gesetze vom 9. April 1870, R.-G.-B. 47, enthalten. Hiernach haben sämtliche mit Gehalt oder Jahreslohn bestellten Staatsbediensteten (ausgenommen freiwillige Dienstentsagung oder strafweise Entlassung aus dem Staatsdienste) Anspruch auf eine einmalige Abfertigung oder auf einen fortlaufenden Versorgungsgenuß. Als Bemessungsgrundlage für die Pension hat der letztbezogene Aktivitätsgehalt samt Triennal-, bezw. Quadriennal- oder Quinquennalzulagen, dann die Funktions-, Personal- und Lokalzulagen, sofern gesetzlich zulässig, und die (alte) Aktivitätszulage der IV. Ortsklasse zu gelten. Diese in die Pension einrechenbaren Aktivitätszulagen sind: für die V. Rangsklasse 800 K, VI. 600 K, VII. 560 K, VIII. 480 K, IX. 400 K, X. 320 K, XI. 240 K; in der IV. Rangsklasse wird ein Betrag von 1200 K eingerechnet.

Den Staatslehrpersonen (mit Ausnahme der Übungsschullehrer oder Volksschullehrer) gebühren Pensionen: nach zehn anrechenbaren Dienstjahren 40%, für jedes weitere Jahr 2% der anrechenbaren Aktivitätsbezüge, jedoch laut Gesetz vom 9. April 1870, R.-G.-B. 47, mit erhöhter Anrechnung ihrer lehramtlichen Dienstzeit, indem je drei vollständig zurückgelegte Jahre für vier gerechnet werden, so daß deren faktische Dienstzeit 30 Jahre beträgt. Professoren, welche das 70. Lebensjahr zurückgelegt haben, sind von Amts wegen in den Ruhestand zu versetzen. Staatslehrpersonen (Beamte und Diener) können, wenn sie das 60. Lebensjahr zurückgelegt haben, auf eigenes Ansuchen ohne den sonst erforderlichen Nachweis der Dienstunfähigkeit in den dauernden Ruhestand versetzt werden.

Im allgemeinen gebühren den in eine bestimmte Rangsklasse eingereihten Staatsbeamten und Staatslehrpersonen Pensionen, welche nach 10jähriger anrechenbarer Dienstzeit 40%, für jedes weitere Dienstjahr 2·4% des anrechenbaren Aktivitätsbezuges betragen, so daß für dieselben nach einer 35jährigen Dienstzeit der zuletzt genossene anrechenbare Jahresbezug als Pension gilt. Der normalmäßige Ruhegenuß eines Beamten oder einer Lehrperson darf nicht unter 800 K, der eines Dieners nicht unter 400 K bemessen sein. Bei Krankheit oder unverschuldeter Körperbeschädigung werden dieselben schon nach dem fünften Jahre so behandelt, als ob sie zehn Dienstjahre zurückgelegt hätten. Vor vollendetem zehnten Dienstjahre (ausgenommen die eben erwähnte Begünstigung) gebührt ihnen eine einmalige Abfertigung, und zwar bis zu fünf Jahren mit dem einfachen, für eine Dienstzeit von mehr als fünf Jahren mit dem zweifachen Jahresgehalte. Witwen und Kinder eines in der Aktivität oder im Ruhestand verstorbenen Staatsbediensteten haben Anspruch auf Versorgung. Die Witwenpensionen sind in fixen, der Rangsklasse der Staatsbeamten und Staatslehrpersonen entsprechenden Jahresbeträgen festgesetzt, wie folgt: I. Rangsklasse mit 6000 K, II. 6000 K, III. 6000 K, IV. 4000 K, V. 3000 K, VI. 2400 K, VII. 1800 K, VIII. 1400 K, IX. 1200 K, X. 1000 K, XI. 800 K.

Eine Ausnahme bilden nur Witwen nach den mit systemmäßigen Bezügen an den staatlichen Lehranstalten und wissenschaftlichen Instituten angestellten Personen, welche höhere Gehalte beziehen, als ihrer Rangsklasse zukommen. Die Pensionen solcher Witwen werden nach jener Rangsklasse festgesetzt, welche dem zur Pensionsbemessung anrechenbaren Gehalt des verstorbenen Gatten entspricht. Die Witwen nach Dienern erhalten $^1/_3$ des anrechenbaren Gehaltes des verstorbenen Gatten, doch mindestens 400 K als Witwenpension. Nach dem Ableben eines Staatsbediensteten, welcher noch keinen Pensionsanspruch er-

worben hat, gebührt der Witwe oder den elternlosen Waisen unter 24 Jahren eine einmalige Abfertigung mit $^1/_4$ des Jahresgehaltes des Verstorbenen. Der pensionsberechtigten Witwe gebühren für jedes unversorgte, in ihrer Verpflegung stehende Kind bis zum vollendeten 24. Lebensjahre Erziehungsbeiträge in der Höhe von $^1/_5$ der Witwenpension (jedoch für ein Kind nicht mehr als 600 K). Die Summe aller Erziehungsbeiträge darf die Witwenpension, die fortlaufenden Versorgungsgenüsse der Witwen und Kinder zusammen den normalmäßigen Ruhegenuß (abzüglich der eingerechneten Aktivitätszulage) des Verstorbenen nicht übersteigen, dieselben müssen jedoch mindestens 800 K für Witwen nach Beamten und Lehrpersonen, 400 K für Witwen nach Dienern betragen.

Den unversorgten, elternlosen oder solchen gleichgestellten Waisen gebührt bis nach Vollendung des 24. Lebensjahres eine Waisenpension mit dem Gesamtbetrage der Hälfte der Witwenpension. Überschreitet die Summe der Erziehungsbeiträge, welche der Mutter gebührt hätten, die Waisenpension, so ist der Mehrbetrag als Zulage zur Waisenpension nach Köpfen anzuweisen; diese Zulagen entfallen mit jedesmaligem Austritte eines Kindes aus der Bezugsberechtigung. Waisenpension und Zulagen dürfen die Höhe der Witwenpension nicht überschreiten. Den Hinterbliebenen eines in der Aktivität oder im Ruhestand verstorbenen Staatsbediensteten gebührt ein Sterbequartal in der Höhe des dreifachen Betrages der von dem Verstorbenen als Gehalt oder Ruhegenuß (abzüglich der eingerechneten Aktivitätszulage) bezogenen Monatsgebühr.

Staatsbeamten (aktive) und Staatslehrpersonen mit 35jähriger Dienstzeit zahlen für die Pensionszwecke an den Staat 4·3% Pensionsbeitrag aus dem anrechenbaren Jahresgehalte und der einrechenbaren Aktivitätszulage (IV. Ortsklasse, alt). Staatslehrpersonen, welchen drei Dienstjahre für vier gezählt werden, welche somit nur eine effektive Dienstzeit von 30 Jahren haben, haben einen Pensionsbeitrag von 3·8% vom Jahresgehalte und der einrechenbaren Aktivitätszulage zu leisten. Jede Ernennung auf einen stabilen Dienstposten, bezw. der damit verbundene anrechenbare Gehalt und jede Vermehrung dieses Gehaltes unterliegt der Diensttaxe, welche bei der ersten Anstellung mit $^1/_3$ des nach Abzug des taxfreien Betrages per 600 K verbleibenden Gehaltsrestes, bei Vorrückungen aber mit $^1/_3$ der Erhöhung zu bemessen ist. Während der Entrichtung der Diensttaxe ist der Pensionsbeitrag nur mit 1·3%, bezw. beim Staatslehrpersonal (mit 30jähriger Dienstzeit) nur mit 0·8% zu entrichten.

Die Gehaltsbezüge, bezw. die Aktivitätszulagen des Staatslehrpersonals erfuhren durch die Gesetze vom 19. Februar 1907, R.-G.-B. 34, und vom 27. Februar 1907, R.-G.-B. 55, eine Erhöhung, bezw. Neuregelung. Auch in den Gehaltsbezügen der Volks- und Bürgerschullehrer mehrerer Kronländer sind seit den im 1. Bande veröffentlichten Ansätzen verschiedene Änderungen eingetreten. Diese werden ergänzungsweise nachgetragen werden. — Die Pensionsbezüge der Lehrer in Deutschland wurden allgemein bereits im Artikel „Gehalte der Lehrer“ behandelt.

Linz. *Alfred Erhard.*

Rumänien. Vom Staate unterhaltene Schulen gab es schon Anfang des 19. Jahrhunderts, doch kann man von einem geregelten Schulwesen erst seit der Vereinigung der Fürstentümer Walachei und Moldau zu einem selbständigen Königreiche sprechen. Die erste vollständige Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens erfolgte 1830, aber erst durch das Schulgesetz für niedere und höhere Schulen vom Jahre 1864 und vom 30. April 1896, das für das gesamte Schulwesen noch heute die Grundlage abgibt, begann es sich rasch zu entwickeln.

Die oberste Aufsicht übt das Ministerium für Kultus und Unterricht aus.

Die Schulpflicht besteht für das 7. bis 14. Lebensjahr. Der Unterricht ist überall unentgeltlich. Jede Gemeinde hat die Verpflichtung, mindestens eine Volksschule einzurichten und zu erhalten, und bekommt vom Staate bestimmte Zuschüsse. Die Maximalzahl der Schüler für eine Klasse ist auf 80 festgesetzt.

Eine Reihe von Kindergärten sind für das vorschulpflichtige Alter und obligatorische Fortbildungsschulen für aus der Schule entlassene Kinder, die das 16. Lebensjahr noch nicht erreicht haben, einge-

richtet; ebenso bestehen Fortbildungskurse für Erwachsene, die jährlich sechs Monate dauern und in denen wöchentlich nur einmal Unterricht erteilt wird.

Die Zahl der öffentlichen Volksschulen betrug 1901 4048, es unterrichteten in ihnen etwa 6000 Lehrpersonen (4200 männliche, 1800 weibliche) bei einer Schülerzahl von rund 350.000 Kindern. Privatvolksschulen mit Staatsprogramm bestehen etwa 60 für Knaben, 70 für Mädchen, 30 gemischt mit etwa (zusammen) 15.000 (inskrib.) Kindern; Privatvolksschulen mit eigenem Lehrplane etwa 30 für Knaben, 35 für Mädchen, 15 gemischt mit zirka (zusammen) 7000 (inskrib.) Kindern.

Die Staatsausgaben für den ländlichen Volksschulunterricht betragen jährlich etwa 7 Millionen Lei (1 Lei = 81 Pf.)

Die Zahl der Analphabeten, die 1880 noch 80% betrug, ist bereits auf 40% heruntergegangen.

Für Heranbildung der Lehrpersonen bestehen 7 Lehrerseminare (Normalschulen) und 4 Lehrerinnenseminare. Die Mehrzahl hat den Zweck, Landlehrer und -lehrerinnen heranzubilden. Die Kurse sind auf fünf Jahre bemessen. Das Lehrerseminar zu Bukarest und das Lehrerinnenseminar zu Jassy dienen zur Heranbildung von Lehrpersonen für Stadtschulen. In die unterste Seminarklasse werden hier nur solche Zöglinge aufgenommen, die drei Klassen einer höheren Lehranstalt besucht haben.

Nach dem Gesetze vom 6. März 1883 erhalten Landlehrer (neben freier Dienstwohnung) 1080 Lei, Stadtlehrer 2160 Lei jährlich. Die provisorisch angestellten Lehrer müssen sich nach drei Jahren einer zweiten Prüfung unterziehen und werden nach dem Bestehen derselben unwiderruflich angestellt.

Über den gewerblichen, merkantilen und landwirtschaftlichen Fachunterricht in Rumänien verfügt das Gesetz vom Jahre 1899, welches auf dem Gebiete des gewerblichen Fachunterrichts so weit geht, wie kein Gewerbeunterrichtsgesetz irgend eines Landes. Für Knaben bestehen Elementargewerbeschulen, niedere und höhere Gewerbeschulen; für Mädchen nur die beiden ersten, die Haushaltungsschulen werden ebenfalls zu den Elementargewerbeschulen gezählt.

Die Elementargewerbeschulen haben die Förderung der Hausindustrie und des Kleingewerbes zum Zwecke. In diese werden absolvierte Volksschüler mit vollendetem 14. Lebensjahre aufgenommen.

Die niederen Gewerbeschulen stehen auch im Dienste des Kleingewerbes und haben selbständige Handwerker heranzubilden.

Die höheren Gewerbeschulen, welche derzeit bestehen, erstrecken sich auf Mechanik und Holzindustrie und sind mit Internaten verbunden. Die Dauer der Lehrkurse ist hier sechs Jahre, von welchen zwei Jahre ausschließlich in der Werkstätte zuzubringen sind.

Im Schuljahre 1902/3 gab es folgende gewerbliche Lehranstalten in Rumänien, und zwar für Knaben: 2 höhere Gewerbeschulen, 11 niedere Gewerbe-(Fach-)schulen und 18 Elementargewerbeschulen (Handwerker- und Hausindustrieschulen); für Mädchen: 18 Frauenindustrie- und 3 Haushaltungsschulen.

Von öffentlichen höheren Schulen gab es 1901: 18 siebenklassige Lyzeen (licee clasice) für Knaben mit 453 Lehrkräften und 10.093 inskribierten Schülern; 24 vierklassige Gymnasien (gimnasii clasice) mit 283 Lehrkräften, 1893 Schülern; 11 Lyzeen mit Realgymnasialklassen (gimnasii si licee reale) mit 137 Lehrern, 521 Schülern; 10 höhere Mädchenschulen (externate secundare) mit 153 Lehrpersonen, 1897 Mädchen. Private höhere Schulen mit Staatsprogramm gab es im Jahre 1900 für Knaben 18, für Mädchen 42 mit zusammen 2716 inskribierten Kindern; private höhere Schulen mit eigenem Schulprogramm 10 für Knaben, 33 für Mädchen, 2 gemischt mit zusammen 659 inskribierten Kindern.

Die Universität in Bukarest (gegr. 1864) zählte 1905/6: 4144 immatrikulierte Hörer (darunter 343 Studentinnen und 285 Ausländer), und zwar: 234 Theologen, 2568 Juristen, 370 Philosophen, 257 Mathematiker, 715 Mediziner. Eine Semesterteilung gibt es nicht. Das akademische Jahr dauert vom Oktober bis Ende Juni. — Die Universität in Jassy (gegründet 1860) zählte 1904/5: 815 Hörer (344 Juristen, 149 Philosophen, 122 Math.-Naturhistoriker, 200 Mediziner).

An fachlichen Hochschulen gibt es in Bukarest die höhere pharmazeutische Schule an der Universität, die tierärztliche Hochschule (51 Hörer 1901/2), die Akademie der bildenden Künste, 2 Musikkonservatorien.

In Bukarest gibt es noch eine Lehranstalt für Brücken- und Straßenbau, eine höhere Ackerbauschule und zu Bukarest, Jassy, Galatz und Craiove je eine Handelsschule; in den gleichen Städten auch je eine Kunstgewerbeschule.

Literatur: Spiru C. Haret, Rapport sur l'activité du ministère de l'instruction publique et des cultes. Bukarest 1904. — Fries N., Das Schulwesen Rumäniens. Lehrproben und Lehrg. a. d. Praxis der Gymnasien und Realschulen 1899. — Wotke K., Die Neugestaltung der rumänischen Mittelschulen. Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien Bd. 5.).

Wien. *Oskar Leuschner.*

Rußland. Die Anfänge einer eigentlichen Organisation des Schulwesens in Rußland sind sämtlich jüngeren Datums. Allerdings schuf schon Peter der Große in der Akademie der Wissenschaften einen Zentralpunkt für die höhere Bildung und begründete auch mehrere Normalschulen, in denen die Lehrer durch Fremde herangebildet werden sollten. Auch seine Nachfolgerinnen auf dem Throne taten manches für die Sache des Schulunterrichts, so die Kaiserin Anna, welche das Avancement der Soldaten von der Kenntnis des Lesens und Schreibens abhängig machte; die Kaiserin Elisabeth, welche Geldstrafen für jene Familienväter festsetzte, die ihren Kindern keine angemessene Erziehung geben würden, und Katharina II., welche durch den Ukas vom 5. August 1786 alle öffentlichen Schulen in höhere und niedere einteilte und anordnete, daß in jeder Gouvernementstadt eine Hauptvolksschule mit vier Klassen, in jeder Kreisstadt und an jedem kleineren Orte eine Volksschule mit zwei oder einer Klasse errichtet werden sollte. 1755 wurde die Universität in Moskau gegründet. Allein diese sporadischen Maßregeln konnten in dem kolossalen Zarenreiche, wo bis auf die neueste Zeit das Sprichwort galt, man müsse bei Befolgung der Regierungsmaßregeln den dritten Ukas abwarten, von keinen nennenswerten Erfolgenbeg leitet sein. Erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde durch Begründung eines „Ministeriums für Volksaufklärung" unter Alexander I. im Jahre 1802 eine gewisse einheitliche Leitung der in Rußland befindlichen Lehranstalten angebahnt, welche zugleich in vier Kategorien geteilt wurden: Parochialschulen, Kreisschulen, Gymnasien und Universitäten. Doch ging die Absicht, alle Lehranstalten Rußlands unter einer Leitung zu vereinigen, dadurch wieder verloren, daß fast jedes der Ministerien und der Hauptverwaltungen seine eigenen Lehranstalten hatte; so beliefen sich im Jahre 1865 die Auslagen für die Schulen des Ministeriums für Volksaufklärung auf $6^1/_2$ Millionen Rubel, während für die übrigen Bildungsanstalten $12^1/_2$ Millionen Rubel ausgegeben wurden. Durch die von Kaiser Nikolaus I. erlassene Schulordnung vom Jahre 1828 wurden zwar die Parochialschulen unter Aufsicht des örtlichen Schulinspektors gestellt, jedoch dem Ministerium für Volksaufklärung keine Summen zur Gründung und Unterhaltung solcher Schulen angewiesen, so daß ihre Erhaltung meist den Gemeinden zur Last fiel. Dadurch geriet die Gründung neuer Schulen ins Stocken, bis in den Dreißigerjahren die beiden Ministerien der Reichsdomänen und Apanagen selbst zur Gründung von Landschulen schritten, und zwar zunächst zu dem Zwecke, um Gemeindeschreiber und niedere Verwaltungsbeamte heranzubilden. Wie kläglich die Tätigkeit des eigentlichen „Ministeriums für Volksaufklärung" damals war, geht aus dem Umstand hervor, daß noch im Jahre 1863 diesem Ministerium in 36 Gouvernements nur 692 Schulen unterstellt waren, während das Domänenministerium 5492 Schulen und das Apanagenministerium 2127 Schulen aufzuweisen hatten. Damals war also nur noch das allernotwendigste praktische Bedürfnis der Verwaltungsorgane maßgebend; für die eigentliche Volksbildung sollten 692 Schulen genügen.

Der innere Plan der Schulen, wenn man überhaupt von einem solchen reden durfte, blieb derselbe; es wurde nur bestimmt, daß die Knaben mit dem achten, die Mädchen aber erst mit dem elften Jahre in die Parochialschule eintreten sollten. Diese mangelnde Einheitlichkeit der Or-

ganisation mußte begreiflicherweise manche Unzukömmlichkeiten mit sich führen. Das neue Statut vom 14. Juli 1864, gültig für die Lehrbezirke von St. Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow und Odessa und teilweise für den Lehrbezirk Kiew, bahnt das notwendige Zusammenwirken der verschiedenen Ressorts, welche Volksschulen besitzen, durch Einführung von Schulräten für die Gouvernements und deren einzelne Kreise an. Zu deren Kompetenz gehören alle inneren Angelegenheiten der Schulverwaltung, während dem Ministerium der Volksaufklärung die Oberleitung des Unterrichtswesens zustand. Nach diesem Statut zerfielen die Elementarschulen in folgende Kategorien: 1. Schulen des Ministeriums für Volksaufklärung: *a*) Elementarschulen in den Städten und auf dem Lande, zum Teil unterhalten auf Kosten der Kommunen, zum Teil aus Staatsmitteln und freiwilligen Beiträgen, *b*) Volksschulen, gegründet und unterhalten auf Kosten von Privatpersonen; 2. Schulen der Ministerien der Reichsdomänen, der Apanagen, der inneren Angelegenheiten und des Bergressorts: Landschulen verschiedener Bezeichnung, welche auf Kosten der Kommunen unterhalten werden; 3. Schulen des geistlichen Ressorts: Kirchenschulen, von der rechtgläubigen Geistlichkeit in den Städten, Flecken und Dörfern mit Unterstützung des Staates, der Kommunen und von Privatpersonen gegründet und unterhalten; 4. sämtliche Sonntagsschulen, vom Staat, von den Kommunen oder von Privatpersonen für den Unterricht von jungen Leuten des Handwerker- und Arbeiterstands gegründet, welchen nicht die Möglichkeit zum täglichen Schulbesuche offen steht.

Die gegenwärtigen Unterrichtszustände des Reiches beruhen auf zwei unter dem Kaiser Alexander II. erlassenen Bestimmungen von 1871/1872 für Gymnasien und Realschulen und von 1873/1874 für Volksschulen.

Die Latein- oder Gelehrtenschulen (die erste entstand um das Jahr 1600) galten ursprünglich nur als Vorbereitungsschulen für den Kirchendienst. Die Unterrichtsgegenstände waren insbesondere Lateinisch, Griechisch und Slawonisch. Das erste Gymnasium entstand 1728 bei der Akademie der Wissenschaften in Petersburg, das zweite gleichzeitig mit der Universität 1755 zu Moskau. 1784 befahl Katharina II. in den Gouvernementstädten Gymnasien zu errichten, doch blieb es vorläufig bei dem Wunsche und erst von 1804 ab wurden namentlich Hauptvolksschulen in den Gouvernementstädten allmählich in Gymnasien umgewandelt. Nach mancherlei Verbesserungsvorschlägen wurde 1826 unter Kaiser Nikolaus I. ein Organisationskomitee eingesetzt, welches 1828 seine Arbeiten beendete. Der Lehrplan der Gymnasien sollte insbesondere Latein und Mathematik bevorzugen. Griechisch wurde als Luxussprache angesehen und sollte nur in den Lehrplan der bei den Universitäten befindlichen Gymnasien obligatorisch aufgenommen werden. Nach dem Gesetze von 1864 hatten die Gymnasien einen siebenjährigen Kursus. Unter dem Unterrichtsminister Tolstoi (1866—1880) wurde besonders das Studium der alten Sprachen bevorzugt. Auch für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte in den alten Sprachen wurde 1867 durch Eröffnung des historisch-philologischen Instituts in St. Petersburg Sorge getragen. Ein neuer Entwurf, der 1872 genehmigt wurde, fügte den Gymnasien eine 8. Klasse an. Außerdem wurde eine Anzahl sechs- und vierklassiger Gymnasien und Progymnasien gegründet, ebenso Realschulen, zumeist siebenklassig, behufs Ausbildung der Schüler für einen praktischen Beruf.

Die oberste Behörde ist nun das Ministerium für Volksaufklärung, dem die höheren Lehranstalten und ein Teil der Volksschulen unterstellt sind.

Das Reich ist in elf Lehrbezirke geteilt, jeder Lehrbezirk umfaßt 3—11 Gouvernements. An der Spitze jedes Bezirkes steht ein Kurator. In den einzelnen Gouvernements ist die Leitung Schuldirektoren überlassen, denen Volksschulinspektoren zur Seite stehen. Die nicht vom Staate erhaltenen Volksschulen stehen unter der Kontrolle der Provinzial- und Bezirksschulräte (Semstwos), die aus Vertretern einzelner Ministerien, der heiligen Synode sowie hervorragenden Persönlichkeiten der Provinz oder des Bezirkes sich zusammensetzen. Sie haben im Bedarfsfalle neue Schulen einzurichten, besolden und entlassen, respektive bestäti-

gen auch die von den Inspektoren ernannten Lehrpersonen.

Mehr als die Hälfte der bestehenden Elementarschulen werden von der heiligen Synode verwaltet und unterhalten. Man unterscheidet hier Alphabetschulen, wo die Kinder nur notdürftig lesen und schreiben lernen und wo nicht die moderne russische, sondern die altslawische, nur für kirchliche Zwecke dienende Schrift gelehrt wird, und die vielfach zweiklassigen (mit vierjährigem Kursus) Kirchenschulen, wo hauptsächlich kirchliche Fächer gelehrt werden.

Die Gesamtzahl der Volksschulen, die einen allgemeinen Unterricht vermitteln, betrug 1899 78.700 mit 154.652 Lehrpersonen und 4,203.296 Schulkindern (3,149.643 Knaben, 1,053.653 Mädchen). Hiezu kommen noch israelitische (97), mohammedanische (91), evangelische (2580), katholische (158) Schulen und 91 verschiedener anderer Religionen, die sämtlich dem Unterrichtsministerium unterstellt sind. Das Verhältnis der schulbesuchenden Mädchen zu den Knaben ist 1 : 3. Eine Schulpflicht besteht in Rußland nicht, auch bestimmte schulhygienische Vorschriften, wie Festsetzung der Schülerzahl für eine Klasse, Bauvorschriften etc. gibt es nicht. Es herrschen daher in Rußland in dieser Beziehung noch recht mißliche Zustände, die durch die verschiedenartigsten Lehrpläne und durch den Mangel jeglicher Einheitlichkeit im Unterricht noch erhöht werden. In der Mehrzahl der Dörfer gibt es noch heute keine Schule für die heranwachsende Jugend. Die Gemeinden sind zu arm, um noch die Schullasten zu tragen, zumal ihnen durch das Branntweinmonopol die Haupteinnahmequelle verstopft wurde.

Dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterstehen nach der letzten Statistik 37.046 Elementarschulen mit 84.121 Lehrpersonen (darunter 44% Lehrerinnen) und 2,650.058 Kindern. Von der heiligen Synode, das ist die oberste Behörde zur Verwaltung der National-russisch-orthodoxen Kirche, werden 40.028 Schulen (die ältesten in Rußland) mit 97.907 Lehrpersonen und 1,476.124 Kindern geleitet und verwaltet. 1625 Elementarschulen mit 2624 Lehrpersonen, 77.064 Kindern, sind den verschiedenen Ministerien unterstellt. Der Unterricht dauert im allgemeinen 3 Jahre, das Schuljahr 8 Monate. Die Mehrzahl der Schulen (96%) sind einklassig; zweiklassige Schulen mit gewöhnlich fünfjähriger Unterrichtsdauer gibt es kaum 2000; höhere Volksschulen (Primärschulen), zumeist „Städtische Schulen" mit sechsjähriger Unterrichtsdauer, haben einen erweiterten Lehrplan. Es gibt deren etwas über 1100.

Eine Reihe von Privatgesellschaften sorgt ebenfalls für die Volkserziehung durch Unterhaltung von Lehranstalten und Unterstützung der Schulkinder. So unterhielten sie 1900 an 65 allgemeine und professionelle Unterrichtsanstalten, errichteten Schülerspeisehäuser, gründeten Ferienkolonien, Kindergärten, Krippen, Bibliotheken, die nachstehend erwähnten Sonntagsschulen etc.

Eine Art Fortbildungsunterricht wird in sogenannten Sonntagsschulen erteilt, die, 1860 ins Leben gerufen, von Privatgesellschaften unterhalten werden. Diese Schulen haben hauptsächlich das Ziel allgemeiner Bildung im Auge und werden sowohl von Kindern, Halbwüchsigen als auch Erwachsenen besucht. An 40% der Besucher hatten nach der letzten Statistik das 15. Lebensjahr überschritten. Es bestehen in den Städten bisher an 400, in den Dörfern mehrere tausend derartiger Schulen, die von 70.000 bis 80.000 Personen (60% weibliche, 40% männliche) besucht werden.

Fast jede Sonntagsschule ist mit einer Bibliothek verbunden. An 75% der Lehrpersonen sind Frauen, die sich aus allen Gesellschaftsgruppen zusammenfinden und unentgeltlich an diesen Schulen Sonntagsunterricht erteilen.

Auch beim Militär wird den Soldaten Elementarunterricht in jedem Detachement, deren es über 7500 gibt, erteilt.

Die sieben mit Übungsschulen verbundenen Normalschulen (Bürgerschullehrer-Bildungsinstitute) in St. Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow, Odessa, Kiew, Wilno sorgen für Heranbildung der Lehrer für die Stadtschulen. Der Kursus ist dreijährig. Für die Vorbereitung zum Lehrer an ein- und zweiklassigen Schulen bestanden 1898 65 Seminare; ferner 5 pädagogische Schulen zur Heran-

bildung der Lehrpersonen für solche Schulen, die von Kindern fremder Rassen besucht werden.

Für den Eintritt in diese Anstalten werden von dem Zögling die Kenntnisse, welche die zweiklassige Volksschule gewährt, verlangt. Die Unterrichtsdauer beträgt zumeist drei Jahre. An vielen Orten, wo keine Seminare bestehen, werden auch bei Stadt- und bei Landschulen Kurse zum Zwecke der Lehrerbildung eingerichtet. Die Dauer ist ein- bis zweijährig.

Alle Personen, welche an diesen Anstalten oder einer höheren Lehranstalt, einem kirchlichen Seminar, einer Parochial-Höheren Mädchenschule etc. sämtliche Kurse durchgemacht haben, dürfen in ein- und zweiklassigen Elementarschulen Unterricht erteilen, anderenfalls wird eine besondere Lehrerprüfung verlangt. Trotz diesen günstigen Bedingungen und den geringen an die Ausbildung des Volksschullehrers, respektive einer Lehrerin gestellten Anforderungen ist doch großer Mangel an Lehrkräften.

Bezüglich der Besoldung herrscht eine große Verschiedenheit. In Petersburg, wo verhältnismäßig die höchsten Gehälter gezahlt werden, erhalten Lehrer und Lehrerinnen jährlich an 600 Rubel. Das Durchschnittsgehalt dürfte aber 250 Rubel jährlich nicht übersteigen. Nach 25jähriger Dienstzeit hat der Lehrer Anspruch auf Ruhegehalt. Dieses wird aus Pensionierungskassen bestritten. Ein allgemeines Pensionsgesetz für die Lehrerschaft der Volksschulen ist in Vorbereitung.

Die Unterhaltungskosten für das gesamte Volksschulwesen beliefen sich im Jahre 1898 auf zirka 41 Millionen Rubel.

Als höhere Lehranstalten kommen zunächst in Betracht die humanistischen achtklassigen Gymnasien, die vier- bis sechsklassigen Progymnasien (zumeist untere Klassen eines humanistischen Gymnasiums) und die Realschulen.

Die humanistischen Gymnasien werden zurzeit in Rußland reformiert, sie sind, wie die Realschulen, denen oft noch eine Abteilung für Handelslehre angefügt ist, in beständigem Wachsen begriffen.

Nach der Statistik von 1903 gab es in Rußland 246 Gymnasien und Progymnasien mit etwa 94.000 Schülern und 124 Realschulen mit 43.500 Schülern.

Ferner bestehen an 55 geistliche Seminarien, 190 Schulen für Kinder des geistlichen Standes, 35 Kadettenschulen, 195 Mädchengymnasien mit 54.000 Schülerinnen, 32 höhere Töchterschulen (Internate für Töchter des Adels, Staatsbeamte und Offiziere) mit 7750 Mädchen, 62 Parochial-Höhere Töchterschulen mit sechsjährigem Kursus für die Töchter des geistlichen Standes mit 13.750 Mädchen.

Die Mittelschulen für Mädchen sind teilweise dem Unterrichtsministerium und teilweise den Verwaltungsinstitutionen der Kaiserin Maria, die Schulen für Mädchen des geistlichen Standes der heiligen Synode unterstellt.

An der Spitze eines Gymnasiums, Progymnasiums oder einer Realschule steht ein Direktor, dessen Stellvertreter ein sogenannter Inspektor ist. Beide werden vom Kurator ernannt.

Es bestehen 14 Rangsklassen. Nach vierjähriger Dienstzeit kommt der Lehrer in die 8. Rangsklasse und erhält den Titel Kollegienassessor, dann wird er Hofrat, Kollegienrat und nach zwölfjähriger Dienstzeit Staatsrat.

Eine feststehende Gehaltsskala gibt es nicht. Die Besoldung wird nach der wöchentlichen Stundenanzahl berechnet. Anfänger erhalten für 12 Wochenstunden jährlich 750 Rubel, für alle übrigen Wochenstunden je 60 Rubel jährlich. Bei längerer Dienstzeit tritt für die ersten 12 Stunden ein höherer Satz ein. So entstehen fortwährende Gehaltsschwankungen.

Festes Gehalt bezieht nur der Direktor und Inspektor, 2000 Rubel Fixum, freie Dienstwohnung und für jede gegebene Wochenstunde jährlich 60 Rubel. 2% des Einkommens gehen an den Pensionierungsfonds ab. Die Lage des Lehrers ist daher keine günstige und werden Reformen angestrebt. Gegenwärtig ist eine 20 prozentige Gehaltszulage projektiert.

Auch die Ruhegehälter sind ungleich. Im Durchschnitte erhält der Direktor nach 25jähriger Dienstzeit 1200 Rubel, der Inspektor 900 Rubel, der Lehrer 750 Rubel. Die Witwe erhält die Hälfte des Ruhegehalts des Mannes.

Zur Anstellung als Lehrer an einer Mittelschule (höheren Schule) wird das vierjährige Studium an einer Universität und ein Staatsexamen verlangt. Eine Probezeit wie bei uns, um sich praktisch einzuarbeiten, ist in Rußland bis jetzt nicht erforderlich.

An den zehn Universitäten werden Hörer nur zugelassen, die das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums aufweisen können, oder bei Zöglingen der geistlichen Seminare, wenn sie ein besonderes Zulassungsexamen bestanden haben. Universitäten bestehen in Charkow, gegründet 1804, mit (1906/7) 1380 Hörern (62 Historiker, Philosophen, 224 Physiker, Mathematiker, 486 Juristen, 761 Mediziner) und 153 freien Zuhörern. — Dorpat (Jurjev) (seit 1895 sind die Vorlesungen in russischer Sprache) mit 1733 Hörern (91 Pharmazeuten, 133 evangelische Theologen, 136 Historiker, Philosophen, 248 Physiker, Mathematiker, 449 Juristen, 767 Mediziner). — Helsingfors (1906) 1920 Hörer, darunter zirka 350 weibliche. — Kasan (1906) 1457 Hörer, (271 Naturhistoriker, 86 Historiker, Philosophen, 173 Physiker, Mathematiker, 382 Juristen, 545 Mediziner). — Kijew (1905) 3003 Hörer. — Moskau, gegründet 1755, (1906 mit 6832 Hörern: 1017 Naturhistoriker, 686 Historiker, Philosophen, 739 Physiker, Mathematiker, 2619 Juristen, 1771 Mediziner, ferner 170 freie Zuhörer und 253 Pharmazeuten). — Odessa (1906) 2569 Hörer (444 Naturhistoriker, 99 Historiker, Philosophen, 337 Physiker, Mathematiker, 828 Juristen, 748 Mediziner, 61 Pharmazeuten.) — St. Petersburg (1906) 6028 Hörer (444 Historiker, Philosophen, 1957 Physiker, Mathematiker, 3357 Juristen, 270 Orientalisten und 266 freie Zuhörer). — Warschau 1905/6 1400 Hörer. — Tomsk, gegründet 1888, 1905: 786 Hörer (nur medizinische und juristische Fakultät).

Technische Hochschulen befinden sich in Charkow, Helsingfors, Kijew, Moskau (k. technische Schule, k. Ingenieur-Hochschule), St. Petersburg (Technisches Institut des Kaisers Nikolai I., Polytechnisches Institut, Institut für Straßen- und Wasserbauingenieure, k. Nikolaus-Institut für Zivilingenieure, Elektrotechnisches Institut), Riga, Warschau.

Eine große Anzahl fachliche Hochschulen wie: vier Veterinärinstitute in Charkow, Dorpat, Kasan, Warschau; sechs Landwirtschaftliche und Forstinstitute in Evvis bei Helsingfors, Moskau, Nowaja-Alexandria, St. Petersburg, Kiew und Riga, Berginstitute in St. Petersburg und Jekaterinoslaw und das Demidowsche juristische Lyzeum in Jaroslaw.

Vier Geistliche Akademien in Kasan, Kiew, Moskau, St. Petersburg; das Lasarewsche Institut für morgenländische Sprachen in Moskau; das Historisch-philologische Institut in Nieschin und St. Petersburg; das Archäologische Institut in St. Petersburg; das Militär-medizin. Institut, das k. Institut für experimentelle Medizin, das weibliche medizinische Institut in St. Petersburg; das pädagogische weibliche Institut in St. Petersburg; das Tierärztliche Institut und das Institut für orientalische Sprachen in Wladiwostok.

Literatur: Katsch Joh., Überblick über den Stand des Schulwesens in Rußland. Sächsische Schulzeitung 1903, Nr. 30 und 31. — Unsere Dorfschule. Auf Grund der neuesten statist. Publikationen; Russ. Rev. Bd. 29. St. Petersburg 1889. — Tolstoi D. A., Ein Blick auf das Unterrichtswesen Rußlands im 18. Jahrhundert bis 1782. Aus dem Russischen von P. v. Kügelchen. St. Petersburg 1884. — La vie de l'école primaire. St. Petersburg 1900. Statistique de l'ensneignement primaire en Russie, Petersburg 1900. — Abramow, Les Écoles de dimanche en Russie, Paris 1900. — V. Jung Stilling F., Resultate der am 17. Februar 1883 ausgeführten schulstatist. Enquête in Riga. Riga 1884. — Féoktistow, Sbornik materialow dlja istorii proswestschenija w Rossii (Samml. von einschläg. Material für Geschichte der Volksbildung in Rußland) Bd. I und II. Petersburg 1893 und 1897. — Okolsky A., Ob otnoschenii gosudarstwa k narodnomu obrasowaniju. (Über das Verhältnis des Staates zur Volksbildung) 1872. — Oldenburg F., Narodnyja schkoly w Europeiskoj Rossii. W 1892 do 1893. (Volksschulen im europäischen Teile Rußlands in den Jahren 1892/3. — Lüberk C., Der Kampf um die höhere Bildung in Rußland: U. Zeit, Jahrg. VI. Stuttg. 1888. — Heyfelder O., Die weiblichen höheren Kurse in Rußland: U. Zeit, Jahrg. 1889. Leipzig. — Schmid E., Istorija srednich utschebnych sawedenij w Rossii (Geschichte der mittleren Schulen in Rußland). St. Petersburg 1878. — Owtzyn, Raswitie schenskago obrasowanija w Rossii (Die

Entwicklung der Frauenbildung in Rußland) 1887. — Wagner W., Universitety i srednjaja schkola (Universitäten und Mittelschulen). Zeitchr. Rußkaja Mysl, 1898 Nr. 2. — Aperçu de l'Enseignement supérieur en Russie. Paris, Impr. réunies, 1900.

Wien. *Oskar Leuschner.*

S.

Sachsen. Bereits im 13. Jahrhunderte hatte hier jeder größere Ort eine Klosterschule. Die jetzigen höheren Lehranstalten: Gymnasium zu Zwickau, Thomas-Gymnasium zu Leipzig und Kreuzgymnasium zu Dresden bestehen nachweislich seit etwa Anfang bis Mitte des 13. Jahrhunderts. Weltliche Schulen kamen Ende des 14. Jahrhunderts auf und erlangte z. B. Leipzig 1395 die Genehmigung zur Errichtung einer lateinischen Stadtschule (jetzige Nicolaischule).

Unter Kurfürst Moritz wurden die bestehenden Latein- und Gelehrtenschulen im Geiste Luthers reformiert. Ein besonderes Verdienst erwarb sich der Kurfürst durch die Gründung (1543) der drei Fürstenschulen (Internate) zu Meißen, Pforta, Merseburg (die letzte wurde 1550 nach Grimma verlegt). Aus diesen lateinischen Gelehrtenschulen gingen Männer wie Paul Gerhardt, Klopstock, Lessing u. a. hervor.

1611 erhielten die Fürstenschulen eine gemeinsame Schulordnung, doch herrschte sonst bis in das erste Viertel des 19. Jahrhunderts hinein in den Lehrgängen und Lehrzielen eine große Verschiedenheit. Auch gab es keine eigentliche Vorbereitung oder Prüfung für die höheren Lehrberufe, ebensowenig existierte bis 1831 ein Maturitätsexamen. Erst in diesem Jahre erfolgte die Einführung einer Reifeprüfung, auch wurde die Oberbehörde völlig umgestaltet. An Stelle des bisherigen Kirchenrates und Oberkonsistoriums trat das Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht, dem die meisten höheren Schulen direkt unterstellt wurden.

Die Regierung sorgte jetzt auch für Schulen, die Gewerbe, Handel und Industrie berücksichtigten. 1834 wurde in Leipzig die erste Realschule (jetzt Realgymnasium) errichtet, 1836 folgte die Gründung mehrerer Gewerbeschulen u. a. Lehranstalten. Die Gymnasien (bis 1835 Lyzeen) wurden durch das Regulativ für die Gymnasien vom 27. Dezember 1846 reorganisiert. Ergänzungen brachte das Regulativ für die Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes vom 12. Dezember 1848, die Regulative vom 1. Juni 1870, 22. August 1876, 6. Juli 1882 (Lehr- und Prüfungsordnung f. d. Gymnasien), 15. Februar, 20. März 1884 u. a. Durch das Regulativ vom 2. Juli 1860 erhielten auch die Realschulen eine gemeinsame Organisation. Nachträge vom 2. Dezember 1870 u. s. w.

Die Anfänge des Volksschulwesens in Sachsen lassen sich bis auf den Anfang des 16. Jahrhunderts zurückführen, denn Martin Luthers Mahnwort: „Errichtet christliche Schulen“, war nicht ohne Wirkung verhallt. Durch die im Jahre 1580 unter dem Kurfürsten August erlassenen „Articuli generales“, die besonders die Volksschule berücksichtigten, und durch die mit ihnen verbundene „kursächsische Schulordnung“ wurde es den Küstern und Glöcknern zur Pflicht gemacht, außer dem in der Kirche zu erteilenden Unterricht in der Religion auch Schule zu halten.

Am 17. März 1773 wurde eine neue, von den Landständen beratene Schulordnung publiziert, welche teilweise die lateinischen Stadtschulen im Auge hat, jedoch auch Bestimmungen über Landschulen enthält. Neue Seminare wurden gegründet, so im Jahre 1787 das durch Dinters spätere Wirksamkeit weithin bekannte Lehrerseminar zur Dresden-Friedrichstadt, 1798 das Seminar zu Freiberg (jetzt in Nossen) und 1797, bezw. 1810 das zu Plauen. Durch ein Reskript vom 4. März 1805 wurde die allgemeine Schulpflichtigkeit angeordnet, und zwar sollte der Schulbesuch vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre dauern.

Einen wichtigen Schritt nach vorwärts tat das sächsische Volksschulwesen mit dem Erscheinen des Elementarschulgesetzes vom 6. Juni 1825. Wir finden die Anforderungen, die man an die moderne Volksschule stellt, in demselben zum großen Teile erfüllt; so insbesondere die beiden Lehrbefähigungsprüfungen: die Kandidaten- und die Wahlfähigkeitsprüfung, jene für Hilfs-

lehrer, diese für ständig angestellte Lehrer, dann fast sämtliche in den Kreis der modernen Volksschule aufgenommenen Lehrgegenstände. Ein Normallehrplan bestand jedoch nicht. Die Minimalgehälter der Lehrer auf dem Lande wurden auf 150 Taler, in den Städten auf 180—200 Taler festgestellt.

Für die Volksschule gelten jetzt die Bestimmungen des Schulgesetzes vom 26. April 1873.

Die oberste Aufsichtsbehörde ist das Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht, in den Verwaltungsbezirken (Amtshauptmannschaften) führen Bezirksschulinspektoren, in den Ortschaften Ortsschulinspektoren die Aufsicht.

Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre, auch sind die aus der Schule entlassenen Knaben noch zu 2—3jährigem Besuche der Fortbildungsschulen verpflichtet.

Die Volksschulen werden in einfache, mittlere und höhere (mit fremdsprachlichem Unterricht) Volksschulen eingeteilt. Es bestanden nach dem fünften Berichte über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Sachsen am 1. Dezember 1904: 4344 Volks- und Fortbildungsschulen (darunter 59 Privatvolksschulen) mit 14.649 Lehrpersonen und 843.084 Kindern.

Die öffentlichen Volksschulen sind 2—10klassig, jede Klasse in den einfachen Volksschulen mit höchstens 60, den mittleren 50, den höheren 40 Kindern. Außerdem bestehen für schwachsinnige Kinder im schulpflichtigen Alter zwei, für kleinere Kinder 14 Anstalten, für sittlich verwahrloste Schulpflichtige 3, für kleinere Kinder 26 Besserungsanstalten und Rettungshäuser, welche zusammen etwa 2450 Kinder beherbergen. Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter sind 279 Kindergärten, 6 Krippen, 35 Kinderarbeitsschulen, 49 Kinderhorte, 9 Waisenhäuser u. s. w. vorhanden, mit zusammen 18.633 Kindern. An Sonderinstituten bestehen 3 Taubstummen- und 4 Blindenanstalten mit 94 Lehrern und 741 Schülern.

Zur Heranbildung der Lehrkräfte dienen 23 Seminare (abgesehen von einem Parallelseminar), darunter 3 für Lehrerinnen (18 Staatsanstalten, 4 Stiftungsanstalten [1 kathol.] unter Staatsverwaltung und 1 städt. Seminar) mit zusammen (1904) 4082 männlichen, 378 weiblichen Zöglingen, 383 Lehrern, 16 Lehrerinnen.

Die Lehrerseminare sind zumeist sechsklassig, die Lehrerinnenseminare mit fünf, respektive vier Jahrgängen. Die Gesamtausgabe betrug 1902/03, 310.975 M. Die königliche Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden (gegründet 1850) sorgt für geeignete Ausbildung von Turnlehrern und -Lehrerinnen. Es werden alljährlich zwei Kurse für Lehrer und Lehrerinnen mit 4—5monatlicher Dauer abgehalten. Die provisorische Anstellung der Lehrpersonen erfolgt nach der bestandenen Schulamtskandidatenprüfung, die definitive Anstellung in der Regel nach dreijähriger provisorischer Dienstzeit und Erlangung des Zeugnisses der Wahlfähigkeit.

Als Mindesteinkommen der an den Volksschulen beschäftigten Lehrkräfte ist nach dem Gesetze vom 4. Mai 1892 neben freier Dienstwohnung oder Entschädigung den Lehrpersonen zugesichert: Schuldirektoren 2700, bezw. 2250 M., den definitiv angestellten Lehrern 1000 M., Lehrerinnen 850 M., Hilfslehrkräften 720 Mark jährlich. Diese Mindestgehälter erhalten aber kaum 1000 Lehrpersonen. Am 1. Dezember 1904 bezogen 14 Direktoren bis 3000 M., 343 Lehrer bis 1500 M., 26 Lehrerinnen bis 1500 M., 690 Hilfslehrer bis 1000 M., und 9 Hilfslehrerinnen bis 1000 M. In Dresden erhalten beispielsweise Direktoren inklusive 20% Mietsentschädigung 4500—5400 M. (fünfjährige Dienstzulagen von je 300 M.), Hilfslehrer und Lehrerinnen 1200—1400 M., definitiv angestellte Lehrpersonen 1600 M., steigend bis zum 8. Dienstjahre auf 2400 M., 20. Dienstjahre auf 3200 M., 28. Dienstjahre 3600 M.; Lehrerinnen rücken bis zum Höchstgehalt von jährlich 2500 M. auf.

Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem vollendeten 10. Dienstjahre. Der Pensionssatz steigt von 39% bis 80% des Vollgehaltes nach 40jähriger Dienstzeit. Die Witwe erhält $^1/_5$ des Einkommens ihres verstorbenen Mannes.

Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen beträgt jährlich über 42 Millionen Mark.

Von höheren Lehranstalten bestanden 1904: 19 Gymnasien mit 6597 Schülern, 438 Lehrkräften (ohne Probe- und Nebenlehrer, was auch für die anderen höheren Lehranstalten gilt). Gesamtausgabe 2,659.439 M. — 12 Realgymnasien, neunklassig — die bezüglichen Lehrgänge und Lehrziele entsprechen mit unerheblichen Abweichungen den gleichnamigen preußischen Lehranstalten — mit 5237 Schülern, 297 Lehrern. Gesamtaufwand 1903/04 1,557.280 M. — 30 Realschulen, lateinlos, sechsklassig, sämtlich Gemeindeanstalten. Die Regierung hat bei 26 Anstalten, die volle Staatsunterstützung (12.000 M.) genießen, das Recht, die Direktoren- und ersten Oberlehrerstellen zu besetzen. Die Mehrzahl dieser Anstalten sind mit Progymnasialklassen, die der VI., V. und IV. respektive auch U. III. des Gymnasiums entsprechen, verbunden. Schülerzahl zusammen (1904) 6684, Lehrkräfte 474. — Außerdem noch sechs berechtigte Privatrealschulen. Gesamtausgabe 1903/04 2,476.889 M.

Die Gehälter der Lehrer an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen betragen neben geringen Abweichungen durchschnittlich bei: Direktoren, einschließlich des Wertes der freien Dienstwohnung oder entsprechender Entschädigung, 5400—7500 M. nach zwölfjähriger Dienstzeit; wissenschaftlichen Lehrern 2800—6000 M. nach 24jähriger Dienstzeit, Hilfslehrern 1800—2400 M.

Im Jahre 1904 bestanden vier öffentliche höhere (städtische) Mädchenschulen mit 54 Lehrern, 48 Lehrerinnen und 2049 Schülerinnen. Außerdem gibt es eine große Anzahl von höheren und mittleren Privatmädchenschulen.

Die Gehälter für Lehrerinnen an den höheren Schulen in Dresden betragen 1600—2600 M. nach elfjähriger Dienstzeit; für wissenschaftliche Lehrerinnen an der höheren Mädchenschule und am Lehrerinnenseminar in Leipzig 1700—3000 M. nach 27jähriger Dienstzeit.

An Lehranstalten für allgemeine gewerbliche Bildung waren 1904 vorhanden: die technische Staatslehranstalt in Chemnitz mit fünf Abteilungen und 759 Zöglingen; Industrie- und Baugewerbeschulen gibt es ferner in Bautzen, Dresden, Leipzig, Chemnitz, Plauen im Vogtland und Zittau; Technikum zu Mittweida, Limbach, Heinichen, Riesa; Ingenieurschule zu Zwickau; städtische Gewerbeschulen zu Dresden und Leipzig. Mit noch weiteren 231 sonstigen gewerblichen Fachschulen wurden hier 31.129 Schüler von 1719 Lehrern unterrichtet. Königliche Bergschulen in Freiberg (gegründet 1776) und Zwickau (gegründet 1862) mit 8 Lehrkräften und 169 Schülern; 61 öffentliche und private Handelsschulen mit 422 Lehrpersonen, 7064 Schülern; 13 landwirtschaftliche Schulen mit 123 Lehrkräften, 858 Schülern u. a.

Die Leipziger Universität, gegründet 1409, zählte 1904/05 (Wintersemester) 3880 immatrikulierte Studenten und 750 Hörer (293 Theol., 1226 Jur., 404 Med., 200 Pharm. und Dent., 551 Philol., 395 Nat., 172 Math., 175 Kameral., 228 Philos., 77 Pädag., 159 Landwirtsch.).

Die technische Hochschule in Dresden, gegründet 1828, hat fünf Abteilungen, und zwar eine Hochbau-, Ingenieur-, Mechanische-, Chemische und Allgemeine Abteilung. Verteilt: „Diplom- und Doktor-Ingenieur"-Grade infolge Ministerialerlaß vom 12. Jänner 1900. Hörerzahl im Wintersemester 1904/05: 861 Studenten, 144 Hörer, 137 Hospitanten, zusammen 1142 Besucher.

An fachlichen Hochschulen bestehen in Dresden: die königliche tierärztliche Hochschule: Hörerzahl im Wintersemester 1904/05 151 Studenten, 3 Hospitanten; die königliche Akademie der bildenden Künste, 1705 von August II. als Malerakademie gegründet, mit 213 Studenten; in Leipzig: die königliche Akademie für graphische Künste u. Buchgewerbe, gegr. 1764; die königliche Bergakademie in Freiberg, gegründet 1765, zählte 1904/05 416 Hörer; die königliche Forstakademie in Tharandt, gegründet 1811, mit (Wintersemester 1904/05) 72 Studenten.

Literatur: Börner A., Die Schulpraxis in den sächsischen Volksschullehrerseminaren. Päd. Bl. XXVI. — Petersilie A., Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Leipzig 1897. — Sendler R. und Kobel O., Übersichtl. Darstellung des Volkserziehungswesens der

europäischen und außereuropäischen Kulturvölker. Breslau 1901. — Seydewitz P. v., Das kgl. sächs. Volksschulgesetz nebst den zugehörigen Gesetzen und Verordnungen. Leipzig 1899. — Walter, Sächsisches Volksschulrecht, Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873, nebst der dazugehörigen Ausführungsverordnung vom 25. August 1874 und den auf das Volksschulwesen bezüglichen sonstigen Gesetzen und Verordnungen. Leipzig 1896. — Philipp L., Das höhere Schulwesen im Königreiche Sachsen. Sammlung von Gesetzen und Verordnungen. Dresden 1889. — Baumeister A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen I. 2. München 1897. — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen. Leipzig. — Stübel B., Aus der Vergangenheit der Universität Leipzig: Preußische Jahrb. LXXIII, Berlin 1893. — Brasch Mor., Geschichte der Universität Leipzig. München 1891. — Kolbe, Handbuch der Schulstatistik für das Königreich Sachsen, 19. Ausgabe, 1903. — I. bis V. Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Sachsen. Erhebungen in den Jahren 1884—1904. — Veröffentlicht im Auftrage von vier Ministerien 1885—1905. — Sächsische Schulzeitung, v. Seydewitz, Codex des Kirchen- und Schulrechtes im Königreiche Sachsen. III. Aufl. 1890.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sachsen-Altenburg. Das Herzogtum Sachsen-Altenburg zählte bei einem Flächeninhalt von rund 1300 *km*² im Dezember 1900 194.914 Einwohner.

Die Aufsicht über das Gesamtschulwesen führt das herzogliche Ministerium, Abteilung für Kultusangelegenheiten.

Das Volksschulwesen ist insbesondere durch das Gesetz vom 12. Februar 1889 geregelt. Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre. Die Fortbildungsschulen stehen den schulentlassenen Knaben gegen geringes Eintrittsgeld unbeschränkte Zeit offen. Es sind vorhanden an: 200 Volks- und Bürgerschulen mit 35.503 Kindern.

Für Heranbildung der Lehrpersonen sorgt das herzoglich evangelisch-lutherische Landesschullehrerseminar in Altenburg, gegründet 1786; sechs Klassen, mit (1904) 180 Zöglingen, 12 Lehrern. Jahresausgabe 78.015 M.

Die Gehälter der Landesschullehrer betragen nach dem Gesetze vom 20. Dezember 1904 neben freier Wohnung jährlich mindestens 1150 M. und steigen von vier zu vier Jahren nach 28 Dienstjahren bis zum Höchstgehalte von 2250 M.

Die Pension beträgt bis zum vollendeten fünften Dienstjahre 25% und erreicht mit dem 40. Dienstjahre 80% des Jahresgehaltes.

Von höheren Lehranstalten sind vorhanden: das herzoglich evangelische Friedrich-Gymnasium in Altenburg, seit 1713, gegründet 1520, (1906) 228 Schüler, 15 Lehrer; das herzoglich evangelische Gymnasium (Christianeum) in Eisenberg, seit 1875, gegründet 1688 vom Herzog Christian von Eisenberg als Lyzeum mit zusammen (1906) 181 Schülern, 16 Lehrern; ein Realgymnasium mit angegliederter Realschule in Altenburg (Altonaer System mit Vorschule) mit zusammen 470 Schülern, 20 Lehrern. Die Realschule in Schmölln, gegründet 1902, ist noch in der Entwicklung begriffen, zurzeit mit 98 Schülern und 8 Lehrern.

Die Gesamtausgaben für diese Anstalten betrugen (1904) 246.989 M. Direktoren erhalten 5000—7000 M. jährliches Gehalt (dreijährige Zulagen von 400 M.), Oberlehrer 3000—5800 M. Das Höchstgehalt wird bei dreijährigen Zulagen von 300 M., zuletzt 400 M. nach 21 Dienstjahren erreicht. Seminarisch gebildete Lehrer erhalten 1700—3400 M., Zeichen- und Turnlehrer noch je 200 M. mehr. Dreijährige Zulagen von 250 M. und 200 M. Das Höchstgehalt nach 24 Dienstjahren.

Ferner bestanden 1906 eine öffentliche höhere Mädchenschule mit 8 Lehrern, 6 Lehrerinnen, 204 Mädchen; eine private höhere Mädchenschule mit 8 Lehrern, 10 Lehrerinnen und 180 Schülerinnen. Dr. Schaffners Lehr- und Erziehungsanstalt in Gumperda bei Kahla, seit 1871 berechtigt, hat 6 Klassen, 10 Lehrer und etwa 100 Zöglinge. Mittelschulen gibt es in Eisenberg (höhere Töchterschule mit Französisch und Englisch), Gößnitz (für Knaben mit Französisch, Englisch und Lateinisch), Meuselwitz (für Knaben, Französisch und Englisch), Ronneburg (für Knaben, Französisch und Lateinisch), Kahla (für Knaben und Mädchen,

Englisch und Französisch), Schmölln (für Mädchen, Französisch und Englisch). Handelsschulen bestehen in Altenburg, Schmölln, Ronneburg, Gößnitz und Eisenberg.

Literatur: Löbe J., Geschichte der Kirchen und Schulen des Herzogtums Sachsen-Altenburg, 2. Aufl., 3 Bde. Altenburg 1889—1891. — Sammlung der das Volksschulwesen im Herzogtume Sachsen-Altenburg regelnden Bestimmungen. Heft 1 und 2, Altenburg 1893—1896. — Geyer M., Geschichte des Friedrich-Gymnasiums zu Altenburg seit 1789. Altenburg 1892 (Festschrift).

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sachsen-Koburg-Gotha. Das Herzogtum Sachsen-Koburg mit einem Flächeninhalt von 562 *km*² hat nach der Statistik vom Jahre 1900 66814 Einwohner; das Herzogtum Sachsen-Gotha mit einem Flächeninhalt von 1415 *km*² hat 162.736 Einwohner.

Die oberste Aufsicht über das gesamte Schulwesen übt das Staatsministerium aus. Die Bezirksschulinspektion ist weltlich und fachmännisch. Das Volksschulwesen ist in Gotha durch das Gesetz vom 1. Juli 1863 in der Fassung vom 13. Mai 1892 mit Nachträgen vom 6. August 1897, 4. Februar 1899 und 4. Juli 1903 geregelt, in Koburg durch das Gesetz vom 27. Oktober 1874 und die Nachträge vom 3. bis 5. März 1900. Die höheren Schulen stimmen in ihrem Lehrplan und ihren Einrichtungen im allgemeinen mit denen in Preußen überein.

In Gotha bestanden 1904 in den Städten, einschließlich der Landstädte, sechs öffentliche Volksschulen mit 143 Klassen, auf dem Lande 152 Schulen mit 420 Klassen. Von diesen waren 57 einklassig, 41 zweiklassig, 23 dreiklassig, 11 vierklassig, 6 fünfklassig, 3 sechsklassig, 3 siebenklassig und 8 achtklassig. Eine katholische Privatschule mit drei Klassen und 97 Schülern besteht in Gotha.

In den drei größeren Städten bestehen sieben- und achtklassige höhere Volksschulen (Bürgerschulen), zum Teil mit wahlfreiem fremdsprachlichem Unterricht. Die Höchstzahl der Schüler einer Klasse ist für einklassige Schulen 80, zweiklassige 70, drei- und mehrklassige 60. Schwachbefähigte Schüler werden in den größeren Schulorten in besonderen Klassen oder Abteilungen unterrichtet.

Die öffentlichen Volksschulen wurden 1904 von 28.748 Kindern (14.393 Knaben, 14.355 Mädchen) besucht. In jedem Schulorte besteht entweder das ganze Jahr hindurch oder für das Winterhalbjahr eine Fortbildungsschule, welche die aus der Volksschule entlassenen Knaben noch drei Jahre besuchen müssen.

Für das vorschulpflichtige Alter sind etwa 12 Kindergärten mit 5600 Kindern vorhanden.

In Sachsen-Koburg bestanden 1902 in den Städten 10 öffentliche Volksschulen mit 96 Klassen (darunter 1 katholische Schule mit 3 Klassen und 72 Schülern), auf dem Lande 74 Schulen mit 107 Klassen. Von diesen waren 48 einklassig, 20 zweiklassig, 5 dreiklassig, 1 vierklassig. Diese Schulen wurden von 11.017 Kindern (5544 Knaben, 5473 Mädchen) besucht. Der Besuch der Fortbildungsschulen ist für Knaben drei Jahre obligatorisch. Für das vorschulpflichtige Alter bestehen 9 Kindergärten.

Für Heranbildung der Lehrkräfte sorgen das Herzog Ernst-Seminar in Gotha, 1780 von Herzog Ernst II. gegründet, mit 6 Klassen (1906) 135 Schülern, das Ernst Albert-Schullehrer-Seminar zu Koburg, gegründet 1839, mit 6 Klassen und (1905) 76 Zöglingen; die Lehrerinnen-Seminarklassen am Herzogin Marie Institut in Gotha und Lehrerinnen-Vorbereitungskurse an der Alexandrinenschule in Koburg.

Widerruflich angestellte Lehrer erhalten in Gotha an Landschulen neben freier Wohnung jährlich 900, an Stadtschulen 1000 M.; widerruflich angestellte Lehrerinnen 900, bezw. 1200 M. Unwiderruflich angestellte Lehrer haben an Landschulen 1100 M. Besoldung, bei fünfjährigen Zulagen bis 2200 M. steigend, Lehrerinnen 1000—1500 M. und freie Dienstwohnung. Stadtlehrer und Lehrer, die statt der Dienstwohnung Geldentschädigung beziehen, erhalten 1400 M., steigend (fünfjährig) bis zu 25 Dienstjahren auf 2500 M., Lehrerinnen 1000—1620 M. jährlich. Lehrerinnen, die nur in Handarbeit, Hauswirtschaft, Turnen und Zeich-

nen unterrichten, beziehen 800—1400 M. und 420 M. Wohnungsentschädigung.

Direktoren in den drei größeren Städten erhalten zu ihrem Gehalt als Lehrer jährlich 900 M. Zulage. Rektoren, Schulleiter an kleineren Orten erhalten neben Gehalt und freier Dienstwohnung in Landorten eine Zulage von jährlich 400 M., in den Städten 600 M. Den Hauptlehrern an vier- und fünfklassigen Schulen wird 100 M. Amtszulage gezahlt.

In Sachsen-Koburg wird das Höchstgehalt nach 31 Jahren erreicht, auch finden sich hier bei den Gehaltsabstufungen einige Abweichungen.

Die Pensionsberechtigung beginnt nach erfolgter unwiderruflicher Anstellung. Die Pension beträgt bis zum vollendeten 10. Dienstjahre 40% und steigt jährlich um 1½% bis zum Betrage des Vollgehaltes. Die Witwe erhält in Sachsen-Gotha und in Sachsen-Koburg ¼ des letzten Gehaltes ihres Mannes.

Die Gesamtausgaben für das Volksschulwesen betrugen in Sachsen-Gotha (1903/1904) 1,447.109 M.; in Sachsen-Koburg (1901/1902) 443 210 M.

Von höheren Lehranstalten bestanden in Sachsen-Koburg-Gotha im Jahre 1906: 2 Gymnasien und 1 Realgymnasium mit zusammen 37 Lehrern, 560 Schülern; 1 Oberrealschule mit 379 Schülern, 6 Lehrern; 1 Realschule mit Progymnasium; 1 Realschule, einschließlich der Vorschulen mit zusammen 802 Schülern, 39 Lehrern.

Es sind ferner vorhanden: 1 Handelsfachschule (Kaufmännische Fortbildungsschule) in Koburg und die Städtische Handelsschule, in Gotha, gegründet 1817, jetzt verbunden mit der Realschule; die Privat-Knaben-Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, gegründet 1784 von Chr. G. Salzmann, mit 70 Schülern, 11 Lehrern; 2 Herzogliche Baugewerbeschulen in Koburg und Gotha, letztere auch mit einer Vorklasse und verbunden mit einer Handwerkerschule; 1 öffentliche höhere Mädchenschule in Gotha mit (1906) 8 Lehrern, 9 Lehrerinnen, 430 Mädchen und 1 in Koburg mit 250 Schülerinnen und 14 Lehrpersonen; 1 Mädchenerziehungsanstalt der evangelischen Brüdergemeinde in Neudietendorf (Internat) mit 16 Lehrpersonen und 108 Schülerinnen; 5 kleinere private höhere Knaben- und Mädchenschulen mit 14 Lehrpersonen, 149 Knaben und Mädchen. Von sonstigen Anstalten ist noch die Herzogliche Taubstummenanstalt in Koburg, 1835 als Privatanstalt gegründet, und die Erziehungsanstalt für sittlich verwahrloste Knaben in Gotha (3 Lehrer, 56 Schüler) zu nennen.

Literatur: Volksschulgesetze für das Herzogtum Gotha. Zusammengestellt von B. Schreiber. Gotha 1885. — Zschäck, Die Errichtung der höheren Bürgerschule zu Gotha. Zur Geschichte des Schulwesens der Stadt Gotha. Gotha 1891.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sachsen-Meiningen. Flächeninhalt 2466 km^2. Einwohnerzahl nach der Zählung vom Dezember 1900 250.683.

Die oberste Schulbehörde ist das herzogliche Staatsministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen. In jedem der vier Kreise besteht ein Kreisschulamt (für die größeren Städte das Stadtschulamt), dem der Kreisschulinspektor angehört.

Das Volksschulwesen ist durch die Gesetze vom 22. März 1875 und 10. April 1889 geregelt. Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre. Fortbildungsschulen sind seit 1830 eingerichtet und jetzt in jeder Schulgemeinde vorhanden. Für Knaben ist der Besuch zwei Jahre obligatorisch, in einer Anzahl von Schulen auch für die schulentlassenen Mädchen. In allen größeren Städten und auch in den Landgemeinden bestehen Kinderbewahranstalten mit 60 bis 90 Kindern und zum Teil auch Kindergärten mit 20 bis 30 Kindern.

Die Zahl der Schulgemeinden im Herzogtum betrug im Jahre 1904 312, die der Lehrstellen 763, der Schulkinder 45.651. Auf eine Lehrstelle entfallen durchschnittlich 60 Kinder. Bei 268 Schulgemeinden sind Schulsparkassen eingerichtet, in welche im Jahre 1903 von 36.339 Kindern die Summe von 333.485·37 M. eingelegt wurde. Auf ein Kind kommt daher eine Durchschnittseinlage von 9·18 M. Die Zurückzahlungen betrugen 1903 300,553·58 M.

Für Heranbildung der Lehrpersonen sorgen das herzogliche Landesschullehrerseminar in Hildburghausen, sechsklassig mit (1905) 207 Zöglingen, und das Lehrerinnenseminar in Meiningen mit

dreijährigem Kursus, (1905) 46 Seminaristinnen, darunter drei Fortbildungsschülerinnen.

Definitiv angestellte Lehrer erhalten als Grundgehalt 1100 M. neben freier Wohnung oder entsprechender Mietsentschädigung.

Das Gehalt steigt von fünf zu fünf Jahren um 100, 250, 150, 250, 200 M. bis 2200 M. (Lehrerinnen erhalten zirka dreiviertel des Lehrergehaltes), Rektoren beziehen 500—1000 M. Funktionszulage.

Die Pensionsberechtigung beginnt mit der definitiven Anstellung. Die Pension beträgt bis zum 11. Dienstjahre 60% und steigt jährlich um $^{1}/_{2}$% bis zum Vollgehalt nach 40 Dienstjahren nebst 200 M. Wohnungsgeld. Die Witwe eines Volksschullehrers erhält jährlich 325 M Pension nebst jährlich 65 M. Waisengeld bis zusammen 195 M. — Der Gesamtaufwand der Staatskasse für das Volksschulwesen betrug im Jahre 1903 541.039 M. 13 Pf.

Von höheren Lehranstalten waren 1902 vorhanden: 2 Gymnasien mit zusammen 255 Schülern, 23 Lehrern; 2 Realgymnasien mit zusammen 303 Schülern und 23 Lehrern; 3 Realschulen mit zusammen 476 Schülern, 31 Lehrern. Die Gesamtausgabe für die staatlichen höheren Lehranstalten einschließlich derenigen für das Landesschullehrerseminar betrug 278.932 M., davon 200.676 M. Staatsbeiträge. Direktoren erhalten jährlich 4900—6100 M., akademisch gebildete Lehrer als Anfangsgehalt 2600 M., nach 5 Jahren 3100 M., 10 Jahren 3600 M., 15 Jahren 4100 M., 20 Jahren 4600 M., 25 Jahren 5100 M.

Die städtische Handelsfachschule in Sonneberg zählte 136 Schüler; die städtische gehobene Bürgerschule in Saalfeld (eröffnet 1854, reorganisiert 1881 und 1892) mit 9 Klassen, 5 Lehrern, 3 Lehrerinnen wird von zirka 320 Schulkindern, die höhere Privatmädchenschule in Pößneck mit 2 Lehrern, 3 Lehrerinnen von etwa 70 Mädchen besucht. Die herzogliche Taubstummenanstalt in Hildburghausen, gegründet 1843, zählt etwa 25 Schüler. In Meiningen, Salzungen, Hildburghausen, Pößneck, Saalfeld und Sonneberg bestehen Bürgerschulen mit fremdsprachlichem Unterricht.

Literatur: Emmerich A., Geschichte des Meininger Realgymnasiums von 1838—1888. Meiningen 1888 (Pr.). — Grobe, Das Gymnasium academicum zu Hildburghausen. Hildburghausen 1879 (Pr.).

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sachsen-Weimar. Das Großherzogtum Sachsen-Weimar mit einem Flächeninhalt von rund 3600 km^2 hatte nach der Zählung vom Dezember 1905: 388.095 Einwohner.

Die oberste Aufsicht führt das Staatsministerium durch das Departement des Kultus. Es bestehen fünf Schulamtsbezirke mit sieben Bezirksschulinspektoren. Als Ortsschulinspektoren (Ortsschulaufseher) fungieren zumeist die betreffenden Ortsgeistlichen nach Wahl durch den Schulvorstand.

Die Schulpflicht besteht vom vollendeten 6. bis 14. Lebensjahre. Knaben haben nach ihrer Entlassung noch zwei Jahre die Fortbildungsschule zu besuchen.

Maßgebend für Volksschulen ist das Gesetz vom 24. Juni 1874 in der Fassung vom 5. Dezember 1903 mit den Ausführungs- und Ergänzungsbestimmungen vom 16. Dezember 1874, 20. März 1875, 25. Mai 1898, 4. März 1900, 17. März 1902, 11. Februar 1904 und 27. Februar 1907.

Im Jahre 1905 bestanden 464 Volksschulen mit 61.153 Kindern (30.427 Knaben, 30.726 Mädchen). An diesen Schulen wirkten 1023 Lehrpersonen. Auf eine Lehrkraft kommen 59·77 Schüler.

Die Lehrerseminare zu Eisenach (gegründet 1817) mit 3 Seminarklassen, (1905) 49 Zöglingen, zu Weimar (gegründet 1788 von Herder) mit 6 Klassen, (1905) 144 Schülern das Städtische evangelische Lehrerinnenseminar zu Eisenach mit dreijährigem Kursus, (1905) 52 Schülerinnen sorgen für Heranbildung der Lehrpersonen. Volksschullehrer, die in beiden Prüfungen die erste Zensur erhalten haben, werden gegebenenfalls zum akademischen Studium und zur akademisch-pädagogischen Prüfung zugelassen.

Die definitive Anstellung erfolgt nach der bestandenen zweiten Prüfung. Lehrer, die das Rektorat erstreben, müssen sich einer besonderen Rektoratsprüfung unterziehen.

Es erhält der provisorisch angestellte Lehrer neben freier Dienstwohnung oder entsprechender Geldentschädigung von 50 bis 120 M. jährlich mindestens 1000 M. Bei definitiv angestellten Lehrern steigt das Einkommen von 1200 M. (neben freier Dienstwohnung oder Geldentschädigung von 100 bis 400 M.) von fünf zu fünf Jahren bis mindestens 2300 M. — Rektoren erhalten Dienstzulagen von 400 bis 1200 M.

Lehrerinnen erhalten neben freier Dienstwohnung oder Geldentschädigung von 50 bis 120 M. mindestens 950 M. jährlich; nach dreijähriger Probezeit neben Wohnungsentschädigung von 66 bis 266 M. mindestens 1050 M. Besoldung, steigend von fünf zu fünf Jahren bis mindestens 1950 M.

Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem Antritt des definitiven Dienstes. Die Pension beträgt dann 40% und steigt vom 10. Dienstjahre an bis zum Höchstbetrage von 80%. Lehrerwitwen erhalten $^1/_5$ des letzten Jahreseinkommens des Verstorbenen. Für die Witwenpensionskasse wird den Lehrpersonen 1% des Jahresgehaltes abgezogen.

Im Jahre 1901 betrugen die Jahresausgaben von Staat und Gemeinden für das Volksschulwesen zusammen an 2,550.000 M. An höheren Lehranstalten bestanden 1905 3 Gymnasien mit 917 Schülern, 53 Lehrpersonen; 2 Realgymnasien mit 620 Schülern, 28 Lehrern; 2 staatliche Realschulen, bei deren einer seit 1906 6 Realgymnasial-Parallelklassen eingerichtet sind, mit 300 Schülern, 18 Lehrpersonen und 5 Privatschulen. Der Staatszuschuß für diese Anstalten betrug 1904: 429.324 M. Direktoren erhalten 4800—6600 M., akademisch gebildete Lehrer 3000—5800 M. in neun Stufen zu 300, bezw. 400 M. Direktoren erreichen nach 15 Jahren, die Lehrer nach 24 Jahren das Höchstgehalt, Funktionszulagen und Wohnungsgeld gibt es nicht.

Es bestanden 1905 ferner eine Anzahl öffentlicher und privater höherer Töchterschulen mit zusammen 62 Lehrern, 70 Lehrerinnen und 1620 Schülerinnen. Handelslehranstalten der kaufmännischen Vereine sowie Gewerbeschulen sind in Apolda, Eisenach, Weimar, Jena, Ilmenau, Neustadt a/Orla und Weida vorhanden. Die Großherzogliche Taubstummen- und Blindenanstalt in Weimar ist seit 1858 Staatsanstalt und Internat. Seit 1874 besteht fü ralle taubstummen und blinden, im schulpflichtigen Alter sich befindenden Kinder Schulzwang. Unterrichtskurse achtjährig, Gesamtzahl der Zöglinge (1905): 25 taubstumme Kinder (11 Knaben, 14 Mädchen), 8 blinde Kinder (6 Knaben und 2 Mädchen), 10 Lehrkräfte. Das Trüpersche Erziehungsheim und Kindersanatorium in Jena (Sophienhöhe) für Kinder mit geschwächter oder fehlerhafter Anlage zählte (1906/7) 60 Kinder.

Das Falksche Institut für verwahrloste Kinder zu Weimar zählte 1905 15 Knaben, 5 Mädchen, das Rettungshaus zu Tiefenort (1905) 50 Knaben, 6 Mädchen.

Die Großherzogliche und Herzoglich-Sächsische Gesamtuniversität in Jena, gegründet 1558, wird von Seiten der Ernestinischen Herzogtümer (Großherzogtum Sachsen-Weimar, Herzogtum Sachsen-Meiningen, Herzogtum Sachsen-Altenburg, Herzogtum Sachsen-Gotha [Koburg ist unbeteiligt]) verwaltet. Hörerzahl Wintersemester 1906/7: 47 Theol., 256 Jur., 258 Med., 325 Philol., Philos., Hist. und Pädagog., 132 Math. und Naturw., 69 Pharm., 82 Chem., 106 Landw. und 91 nicht immatr., zusammen 1366 Hörer.

Die Großherzogl. Forstakademie in Eisenach (gegr. 1830) ist dem Ministerialdepartement der Finanzen unterstellt und zählte im Sommersemester 1904/5 63 Hörer. Studiumdauer 4 Semester.

Die Großherzogl. Kunstschule zu Weimar zählte (1904/5) 65 Schüler, 56 Schülerinnen, die Musikschule in Weimar (1904/5 122 Schüler und Schülerinnen.

Literatur: Statistik der dem Ministerialdepartement des großherzoglichen Hauses und des Kultus unterstellten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Großherzogtum Sachsen-Weimar 1905. — Die Volksschulgesetzgebung des Großherzogtums Sachsen-Weimar, H. 1—6, Weimar 1875 bis 1893. — Francke O., Regesten zur Geschichte des Gymnasiums zu Weimar. Weimar 1888 (Pr.) — Kühn G., Regesten zur Geschichte des Karl Friedrich-Gymnasiums zu Eisenach. Eisenach 1895 (Pr.). — Schmitt A., Zur Geschichte der Universitäten Jena und Halle in der Mitte des 18. Jahrhunderts: Zeitschr. f. Kulturgeschichte. Neue (4.) Folge, Bd. III. Leipzig 1896. — Biedermann K., Die Universität Jena nach ihrer Stellung und Bedeutung in der Geschichte deutschen Geisteslebens

von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Festgabe zum 300jährigen Jubiläum dieser Universität. Jena 1850.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sage. Für die Behandlung der Sage in der Schule ist es vor allem nötig, den Begriff streng abzusondern von allen verwandten Erscheinungen, mit denen er vielfach verbunden wird. Zunächst ist die sogenannte „Göttersage" völlig auszuscheiden, ferner ist die enge Verbindung mit dem Märchen zu lösen; als Inhalt und Stoff der Sage darf einzig das historische Ereignis, das wirkliche Vorkommnis und seine Umbildung und Erweiterung im Volksmunde gelten. Die Sage ist nach Zeit und Ort fixiert; sie geht immer von einer Tatsache, einem Ereignisse, einer sinnlichen Wahrnehmung aus. Wird dieser Standpunkt betont, so ist das Gebiet der Sage umschrieben und diese Umschreibung und Abgrenzung ist auch für untere Stufen faßlich. Der Name „Sage" in diesem Sinne ist erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts aufgekommen; die frühere Zeit wirft Sage, Märchen und Mythe regellos in einen Topf.

Besonders scharf ist die Begriffsumschreibung zu beachten für den Unterschied zwischen der antiken und der deutschen Sage; für die antike Welt ist die Verbindung mit mythologischen Elementen unerläßlich, während solche Anknüpfungen in der deutschen Heldensage allmählich ganz verloren gehen, wie die deutsche Fassung des Nibelungenstoffes beweist, ja bei dem Großteil der Lokalsagen von vorneherein ausgeschlossen sind.

Die Einteilung der Sagen geschieht wohl am besten in Rücksicht auf den tatsächlichen Hintergrund; diesen bilden Heroen oder geschichtliche Persönlichkeiten oder bei der eigentlichen Lokalsage Naturphänomene, Katastrophen, seltsame Bildungen (Bergformen, Höhlen, Wasserfälle) oder sonst auffällige Dinge, wie Licht- und Tonerscheinungen. Bei Besprechung der letzten Gattung sollen Hinweise auf Katastrophen unserer Tage (Ausbruch des Krakatao 1883, Vernichtung von St. Pierre 1902, Erdbeben von San Francisco und Valparaiso 1906, Vesuv 1906 etc.) nicht unterlassen werden; das sind Sagenbildner, aus denen heraus dann z. B. die Geschichten von Vineta etc. verständlich werden. Dadurch werden ethische Motive gewonnen; die furchtbare Schicksalsmacht, die Tausende in einem Augenblicke vernichtet, wird dem Selbstbewußtsein der Einzelmenschen und der Völker entgegengestellt. Anderseits liegt in den Helden- und historischen Sagen ein wichtiges Moment nationaler Erziehung; unveräußerliche Stammestugenden werden in hervorragenden Beispielen vorgeführt. Die geschichtliche Sage wiederum führt eine gewisse Vertiefung der Kenntnisse nach der Gemütsseite hin herbei; die bergentrückten Kaiser zaubern uns die Glanzzeit der Hohenstaufen besser vor Augen als ein Lehrbuch streng sachlicher Richtung.

Das Volksschullesebuch kann der Sage nicht entbehren; sie bildet ja eine Vorschule des Geschichtsstudiums in ähnlicher Weise, wie der neue Lehrplan der Mädchenlyzeen in Österreich eine Sagenauswahl als Lehrstoff der Geschichte in der I. Klasse vorschreibt. Natürlich ist auf dieser Stufe der ethische Gehalt Hauptsache; die historischen Grundlagen sind ganz beiseite zu lassen; Bürgertugend, Vaterlandsliebe, Frömmigkeit, Schuld und Strafe, das sind die wichtigsten Momente, auf denen sich die Verwertung des Sagenstoffes für die Gemütsbildung aufbauen läßt. In der Mittelschule tritt eine zweifache Verwertung ein: die inhaltliche, die in den Grundzügen der eben angeführten entspricht und in allen unteren Klassen sich entweder dem jeweiligen Geschichtsstoffe oder im Sinne der Konzentration den übrigen Fächern anschließt, und die theoretische in der Poetik (Gymnasien und Realschulen V. Klasse, Lyzeen IV. Klasse, Lehrerbildungsanstalten am besten im III. Jahrgange, da eine ausdrückliche Vorschrift im Lehrplane nicht besteht). Hier ist das Werden und Entstehen der Sagen aus ihren tatsächlichen Grundlagen zu berücksichtigen, die Wichtigkeit des Sammelns von Lokalsagen, die Bedeutung der Sage für die historische Forschung hervorzuheben; hier kann auf die interessante Bildung ätiologischer Sagen auf Grund der römischen Königsgeschichte (Livius, V. Klasse!) hingewiesen werden. Derartige Besprechungen haben erfahrungsgemäß das Interesse und die lebendige Anteilnahme der Schüler für sich.

Die Verwendung der Sage in der Schule ist befürwortet und bekämpft worden. Die schlagendste Begründung für den Wert

der Sage im Unterricht gibt Willmann „Pädagogische Vorträge". 1905. Es seien einige seiner Aussprüche angeführt: „Wo sich das ehrwürdige Moos der Sage um die Gedenksteine der Geschichte ansetzt, da wird der Ort sein für den Erzieher, die Kunde der Vorzeit anzuheben". „Der Drang nach phantasievoller Erzählung in der Jugend kann, in den Dienst der Erziehung genommen, des Unterrichts regsamer Bundesgenosse und Helfer werden." „Lokale Sagen sind für den Neun- bis Zehnjährigen der eine Eingang in die geschichtliche Heimatskunde." Vgl. auch die Art. d. Handb. „Geschichte in der Volks- u. Bürgerschule" u. „Geschichte an höheren Schulen".

Literatur: Uhland, Schriften zur deutschen Sage und Dichtung. — Richter, Unterricht in der Muttersprache. — Brüder Grimm, Vorrede zu den „deutschen Sagen". — Willmann, Pädagogische Vorträge. — Göpfert, Sage im Unterricht (Rein, Enzyklopädie). — Panzer Friedrich, Märchen, Sage und Dichtung. München 1905.

Linz. *Joh. Paul.*

Sailer Johann Michael (1751 bis 1832), zu Aresing in Bayern als Sohn eines Schuhmachers geboren, Jesuit und nachmaliger Bischof zu Regensburg, gehört zu den Erziehungstheoretikern und ist einer der hervorragendsten katholischen Pädagogen. Er war eine milde Johannesnatur und wird wegen seines sanften Wesens nicht selten „der deutsche Fénelon" genannt. Im Jahre 1770 trat er als Novize zu Landsberg in die „Gesellschaft Jesu" ein. Als der Orden im Jahre 1773 aufgehoben wurde, studierte er in Ingolstadt Theologie, Philosophie und Mathematik. 1780 wurde er als zweiter Professor der dogmatischen Theologie dorthin berufen; später bekleidete er an der bischöflichen Universität zu Dillingen einen Lehrstuhl für Pastoraltheologie, Ethik und Dogmatik. Hier fand er viele Freunde, wie z. B. den Jugendschriftsteller Christoph Schmid, aber auch hartnäckige Gegner, die ihn der Ketzerei anklagten, ihm zur Last legten, daß er den Studierenden protestantische Religionsschriften zur Lektüre empfehle, und seine Entlassung bewirkten. Nachdem er fünf Jahre amtlos gewesen, wurde ihm neuerdings die Professur in Ingolstadt übertragen und er ging dann nach Landshut, wohin die Universität im folgenden Jahre verlegt worden war. Hier wirkte er noch 20 Jahre als Lehrer der praktischen Theologie, der Pädagogik und Katechetik. Er starb 1832 als Bischof zu Regensburg. Unter seinen vielen Schriften — sie sind in 40 Bänden vereinigt — welche alle den tiefen Denker und tüchtigen Pädagogen verraten, ist die wichtigste: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." „Erziehung", sagt er in dieser Schrift, „ist mir jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die *a*) sich die Natur allein nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die *b*) sowohl den Anlagen als der Bestimmung der



Johann Michael Sailer.

Menschennatur angepaßt ist, die *c*) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die *d*) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann. — Die Idee des Erziehers kann nicht realisiert werden außer *a*) nach den mancherlei Entwicklungsstufen der menschlichen Natur, und *b*) durch mancherlei Einflüsse des Erziehers; und soll realisiert werden *c*) sowohl nach den Naturverschiedenheiten des Geschlechtes, als *d*) nach den durch Konvention festgesetzten Unterschieden des Standpunktes, den der Zögling in der Welt einnehmen wird. Insofern der Erzieher die

Entwicklungsstufen der Natur beachten muß, teilt sich die Erziehung in die körperliche, in die intellektuelle und in die religiös-moralische. Die geistige Sphäre teilt sich in drei andere, in die Sphäre der Erkenntnis, der Sittlichkeit und der Religion." Als Hauptzweck aller Erziehung erscheint ihm das Nachbilden des Göttlichen im Menschen zur Verherrlichung des Urbildes; er sagt darüber: „Es ist nicht genug, den Menschen zu disziplinieren, zu kultivieren, zu zivilisieren, zu moralisieren, er muß auch (wenn ich einen fremden Ausdruck in unsere Sprache einführen und ihm einen neuen Sinn geben darf) divinisiert, das heißt hier: zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben nicht fehlen soll." Auf die Schullehrertugenden kann nicht zu sehr gesehen werden. Nun zitiert er das Wort des trefflichen Schulmannes Joh. Büel: „Die Hauptsumme aller Lehrertugenden ist Liebe und frohe Laune. Wenn ichs sonst nicht wüßte, wie Seele auf Seele so schnell, so stark wirkt, wie unsere Mißstimmung andere verstimmt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind meine Kinder Engel und es geht alles herrlich." Über Landschulen und Schullehrer sagt er: „Wenn den einzelnen deutschen Schulen (besonders auf dem Lande) nachgeholfen werden soll, so muß vor allem *a*) jede größere Dorfgemeinde ihre Schule, *b*) jede Schule ein eigenes Haus, *c*) jedes Schulhaus einen eigenen Lehrer, *d*) jeder Lehrer Frömmigkeit und Tugend als Mensch, Lehrfähigkeit und Lehreifer als Schulmann, hinreichende Besoldung als ein Wesen, das nicht von der Luft leben kann, haben. Man darf nicht darüber spotten, daß mancher Schullehrer zugleich Mesner, Kantor, Organist, Chorregent, Totengräber, Hochzeitlader, Konto- und Briefschreiber für die Gemeinde sei, und nebenbei noch seine Wiese mähen, sein Korn dreschen und, wenn das Weib in den Wochen ist, auch noch sein Koch und alles in dem Hause sein müsse. Hier muß nicht gespottet, hier muß geholfen werden." Sailer ging in seinen Schulreformen von allgemeinen Gesichtspunkten aus; er war ein Theoretiker, behandelte weniger das Gebiet der Methode, beherrschte dafür aber das Gebiet der „Regierung" und „Zucht" in ungewöhnlicher Weise und wandte sich mit seinen Ausführungen an die Gebildeten, besonders aber an die Geistlichen. Er ist, wie Overberg, Freund der Katechese und hält sie für wertvoll, weil die Kinder dabei die religiösen Wahrheiten nicht aus dem Munde des Lehrers als vielmehr aus sich selbst herausnehmen lernen. König Ludwig I. von Bayern würdigte die Bestrebungen dieses ausgezeichneten, aber viel angefeindeten Mannes schon bei Lebzeiten und verherrlichte sein Andenken durch ein Denkmal in Regensburg.

Literatur: Aichinger Georg, J. M Sailer, ein biographischer Versuch. Freiburg im Br. 1865. — Sailer J. M., Über Erziehung für Erzieher. Sulzbach 1830. — Sailers J. M. sämtliche Werke. Herausg. v. Widmer, 40 Bde. Sulzbach 1830—1842. — Bodemann F. W., J. M. Sailer. Gotha 1856. — Meßmer J. A., J. M. Sailer. Mannheim 1876. — Kellner L., Sailers pädag. Erstlingswerk. Freiburg, Herder (4. Bd. der Bibl. der kath. Pädagogik). — Gladbach W., J. M. Sailer (16. Bd. der Klassiker der Pädag.). Langensalza, Greßler. — Gansen, J. M. Sailer „Über Erziehung für Erzieher". Schöningh, Paderborn. — Chr. v. Schmid, Erinnerungen aus meinem Leben. Wolff, Augsburg. — Schmidt K., Gesch. der Pädag. 3. Aufl., 4. Bd., S. 189 ff. — Schmids Enzykl. des ges. Erz. und Unterrichtswesens, 7. Bd., S. 544 ff. — Kellner L., Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, 3. Aufl., 2. Bd., S. 209 ff. — Oppermann E., in Reins Enzykl. Handb. der Pädag., 6. Bd., S. 47.

Lindner-Loos.

Sallwürk Ernst v. (S. von Wenzelstein), hervorragender badischer Schulmann, Dr. phil. und Geh. Rat, geb. 1839 zu Sigmaringen in Hohenzollern, erhielt hier und, nachdem die Revolutionsjahre schwer in die Geschicke der Familie eingegriffen hatten, in Konstanz seine Gymnasialbildung, die er durch ein badisches und ein preußisches Maturitätsexamen abschloß. In Berlin und Tübingen studierte er dann klassische und neuere Philologie, während seine Beschäftigung mit orientalischen Sprachen und Linguistik ihn der Lehre Steinthals und der Herbartschen Philosophie nahe brachte, die er später auch auf dem pädagogischen Gebiete weiter verfolgte. 1863 bestand er sein Staatsexamen in alter und neuer Philologie und war dann an dem Gymnasium in Hedingen (Sigmaringen) und Koblenz verwendet, wor-

auf er 1868 Rektor einer Realanstalt in Hohenzollern wurde. 1872 trat er in den badischen Schuldienst über als Professor am Progymnasium in Baden. 1874 wurde ihm die Leitung des Realgymnasiums und Pädagogiums in Pforzheim übertragen; 1877 wurde er als Oberschulrat Mitglied der obersten Schulbehörde des Landes, in welcher er besonders der Organisation des höheren Mädchenschulwesens, der Lehrerinnenbildung und des Realschulwesens seine Thätigkeit zuzuwenden hatte. 1894 erhielt er einen Lehrauftrag als Dozent der Pädagogik an der technischen Hochschule in Karlsruhe. v. Sallwürk hat eine sehr reiche schriftstellerische Tätigkeit entwikkelt. Seine Arbeiten liegen teils auf dem Gebiete der Theorie und Geschichte der Pädagogik, teils auf dem der Didaktik der sprachlichen Fächer. Über seine Stellung zur Herbartschen Pädagogik hat er sich selbst mehrfach in folgenden Werken ausgesprochen: „Herbart und seine Jünger" (1880), „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts" (1885), „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" (1887). Er schätzt die wissenschaftliche Richtung, die Herbart der Erziehungslehre gegeben hat, tritt aber mit ganzer Entschiedenheit, dabei immer vornehm, wie sein ganzes Wesen ist, gegen schiefe Deutungen und den ins Kleinliche führenden Ausbau des Herbartschen Grundgerüstes auf. Mit seinem Buche über „Die didaktischen Normalformen", welches 1906 in 3. Aufl. erschienen ist, stellt er sich in bewußten Gegensatz zu Ziller und erklärt damit ausdrücklich, daß er an die Stelle der Vorstellungsaggregate, der psychischen Begriffe und der „Schulwissenschaft" Zillers eine logisch deduzierte Didaktik, wirkliche Begriffe und wirkliche Wissenschaft setzen und die deutsche Schule von einer Lehrart befreien wolle, die kein historisches und kein wissenschaftliches Recht habe. Mit selbständigem Urteil und besonnener Kritik hat er zu wiederholten Malen in die Diskussion der pädagogischen Tagesfragen eingegriffen, wobei er es nicht verschmähte, auch die Fragen des Elementarunterrichts mit zu behandeln — ein Zeugnis mehr für seine vornehme Auffassung der Pädagogik, die den Unterschied zwischen niederer und höherer Lehrkunst überhaupt nicht kennt.

Ein nahezu vollständiges Verzeichnis der wissenschaftlichen Arbeiten v. Sallwürks ist in Reins Enzyklopäd. Handbuche der Pädagogik, I. Aufl., Bd. 3., S. 564, enthalten. Hier seien nur noch erwähnt seine Ausgaben des Rousseauschen „Emil" (4. Aufl. im Druck), „Der Gedanken über Erziehung" von Locke (1897), seine „Auswahl aus Diesterwegs Schriften" (1899), sein „Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich" (1886); weiters drei zusammengehörige Schriften, welche sich über die Organisation des allgemeinen Bildungswesens aussprechen: „Das Staats-



E. v. Sallwürk.

seminar für Pädagogik" (1890), „Volksbildung und Lehrerbildung" (1891) und „Art und Bedeutung einer kulturgemäßen Schulaufsicht" (1893). — Vgl. übrigens auch den Art. „Sallwürk" in O. W. Beyers „Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts".

Linz. *J. Loos.*

Salzmann Christian Gotthilf, geb. 1744 in Sömmerda bei Erfurt, gest. 1811 in Schnepfenthal bei Gotha, ist der einzige unter den Anhängern Basedows, dessen Erziehungsanstalt (in dem letztgenannten Orte) sich erhalten und 1884 ihre ehrenvolle Jahrhundertfeier begehen konnte. Er studierte in Jena Theologie, wurde 1781 Prediger in Erfurt, nahm aber in dem-

selben Jahre einen Ruf an das Dessauer Philanthropin an, woselbst er als Religionslehrer und „Liturg“ wirkte, als welcher er die „Gottesverehrungen“, das ist Predigten ohne konfessionellen Charakter, zu halten hatte. Aber schon nach drei Jahren verließ er Dessau und gründete, von dem Herzog Friedrich II. von Sachsen-Gotha unterstützt, in Schnepfenthal eine eigene Anstalt, der er, daneben literarisch tätig, bis zu seinem Tode vorstand. Anspruchsloser in seinem Auftreten und gediegener in seiner ganzen Art als *Basedow*, hält er sich von dessen Exzentrizitäten und von *Rousseaus* Einfluß freier als seine Mitstrebenden. In seinem „Konrad Kiefer“ setzte er *Rousseaus* „Emil“ einen Erziehungsroman entgegen, in welchem er schildert, wie ein Bauernsohn schlecht und recht zu Tugend und Gottesfurcht erzogen wird. In seinem „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer *unvernünftigen* Erziehung der Kinder“ 1780 geißelt er die Mißgriffe gedanken- oder gewissenloser Eltern. Ein Gegenstück dazu bildet das „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ 1806. Es hat den Titel von seinem Motto: „Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne.“ Sprüche 6, 6. Durchgeführt wird darin der Satz: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen,“ der wohl über das Ziel hinausschießt, aber doch nachdrücklich zur Selbstprüfung anregen kann. Eine zusammenhängende Darstellung seiner pädagogischen Grundsätze enthält die Schrift: „Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt“ 1784. Er findet die Erziehung einer Ergänzung nach fünf Richtungen hin bedürftig: Sie soll dem Körper Gedeihen sichern durch Bewegung, Turnen, Handarbeit; sie soll den Zögling mit der Natur vertraut machen; sie soll vom Gegebenen, Nächstliegenden, Heimatlichen ausgehen; sie soll weniger mitteilen und vormachen als zum eigenen Beobachten und Denken anregen; sie soll endlich die jugendliche Tätigkeit durch unmittelbare Belohnungen, Auszeichnungen u. a. stets rege erhalten. Es ist das philanthropische Programm mit seiner Stärke und Schwäche, das uns hier entgegentritt (s. Philanthropinismus). Daß auch *Salzmanns* Kinderfreundlichkeit von der Schönfärberei und Marklosigkeit der Zeit nicht frei war, zeigt seine Weisung, man solle dem Lügner nicht sagen: „Du lügst! sondern: Du sprichst weniger wahr als die Geschwister.“ — Seiner

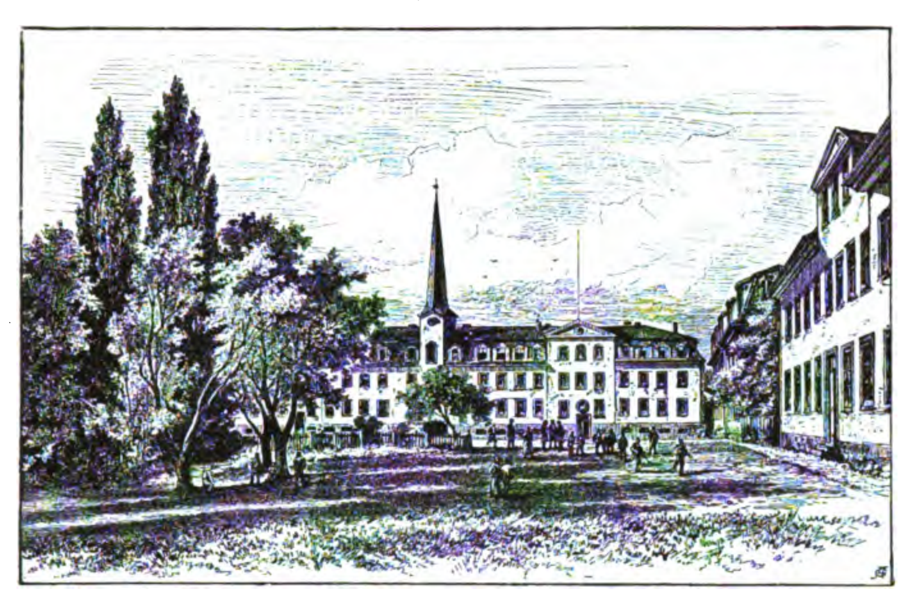


Oberpfarrhof
d. 25. Jul.
1805

Um mir zu einer leichtern Uebersicht der Fortschritte ~~[illegible] [illegible] Weise [illegible] passt:~~

Da in den wenigen Tagen, die wir in diesem Monath noch haben, die Arbeiten doch nicht gefertigt werden können: so wäre es mir lieb wenn ich sie schon am Schlusse desselben erhielte.

[illegible]hmann



Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Vorderansicht.

Anstalt wird etwas Familienhaftes nachgerühmt und sein Walten als liebevolles, patriarchalisches geschildert. An ihr wirkte der treffliche GutsMuths, geboren 1759, gestorben 1839, der Begründer des Turnunterrichts und der Heimatskunde; zu seinen Schülern konnte das Institut den großen Geographen Karl Ritter zählen, der ihm ein dankbares Andenken bewahrte.

Salzburg. *O. Willmann.*

Sammeltrieb. Sammeln bedeutet das allmähliche Zusammenbringen nicht beieinander befindlicher Gegenstände zu einer Gesamtheit zum Zwecke der Beschaffung eines Vorrates: die Bienen sammeln den Honig. Die innerlich treibende Kraft, einzelnes zueinander vereinigend zusammenzuschaffen, heißt Sammeltrieb. Bezieht sich dieser auf rein materielle Wertdinge, so ist er eine Äußerung des Eigentumstriebes und dem Spartriebe verwandt; steigert sich letzterer zu übermäßigem Verlangen nach Hab und Gut, so kann er in Habsucht und diese in eine nimmersatte Gier, nur für sich Wertgut zusammenzuscharren, in Geiz und selbst in krankhafte Stehlsucht (Kleptomanie) ausarten. Ist dagegen der Sammler auf die Erwerbung von Objekten zu höheren Zwecken der Wissenschaft, der Kunst oder auch der bloßen Liebhaberei gerichtet, so ist er der Ausfluß eines edleren Tätigkeitstriebes, insofern er dem seelischen Drange nach unmittelbarer Anschauung, genauer Vergleichung und leichterer Unterscheidung zusammengehöriger Dinge der Außenwelt entspringt. Auch dieser Sammeltrieb kann bei blindem Sammeleifer zur Sammelsucht und diese bei ungezügeltem und leidenschaftlichem Bestreben, Gegenstände zu erwerben um jeden Preis, bloß um sie zu besitzen, in Sammelwut ausarten. Nur die edlere Form des Sammeltriebes ist für die sittlich-geistige Entwicklung der Persönlichkeit von Bedeutung, da ihm ein mehrfacher Bildungswert innewohnt: ein intellektueller, da eine rege, verständige und methodisch geregelte Sammeltätigkeit sowohl das fachliche Wissen im besonderen erweitern und vertiefen als auch das strenge gegenständliche Denken im allgemeinen fördern hilft; ein ästhetischer, da Beschaffenheit, Form und Farbe der Sammelobjekte, mögen sie aus dem Natur- oder Kunstbereiche stammen, die Geschmacksbildung und den Schönheitssinn des Sammlers wohltätig beeinflussen; ein erziehlicher, da eine planmäßig angelegte Sammlung Ordnungssinn erweckt, Freude an

ernster Arbeit erzeugt und zur geistigen Selbsttätigkeit anregt, endlich ein moralischer, da der Sammeleifer die Tugenden des Fleißes und der Emsigkeit, der Geduld und der Beharrlichkeit, der Ausdauer und der Unverdrossenheit wachzurufen vermag.

Gar mannigfaltig sind die Dinge, auf die sich der Sammeltrieb erstreckt: es gibt keinen Gegenstand auf der Erde, der dem Sammler nicht in irgend einer Form genügen könnte. Je größere Anforderungen Kultur und Wissenschaft an die Kräfte des zivilisierten Menschen stellen, desto mehr fühlt er das Bedürfnis, die Objekte der Natur und der Kunst im großen und im einzelnen zu betrachten und ihr Wesen zu erfassen. Edler Wissensdrang spornt zu Studium und zur Forschung an, die einen hohen Grad von Begeisterung, Beherztheit, Leibes- und Seelenstärke voraussetzen. Denn mit kühnem Mute trotzt der Forscher ebenso den sengenden Strahlen der Äquatorialsonne wie den eisigen Orkanen der Polarnacht, ohne Bangen kreuzt er die stürmischen Meere oder fährt mit der Taucherglocke in die dräuende Tiefe hinab, klimmt über Abgründe und Gletscher zu den höchsten Spitzen der Gebirgsriesen empor oder steigt in die gähnenden Schlünde von Bergschachten nieder. Nichts hält ihn auf, kein Beschwernis, keine Gefahr, den begeisterten Jünger der Wissenschaft. Doch nicht allen ist es gegönnt, diesen mächtigen Trieben des Forschungsgeistes Folge zu leisten: Naturell und Beruf bannen die meisten an Zimmer und Scholle, wo sie sich begnügen müssen, die Gebilde der Natur und die Werke der Kunst aus Büchern und Bildern kennen zu lernen. Erst der Neuzeit war es vorbehalten, das unmittelbare Studium der Natur und der Kunst jedem möglich zu machen und nahe zu rücken, dem Wißbegierigen eine wirkliche Welt im kleinen, in Museen und Sammlungen, zu eröffnen und darzubieten. Museen sind größere, planmäßig angelegte und allgemein zugängliche Sammlungen, in denen die Geschichte und das System einzelner Wissenschaften und Künste durch Vorlage von Naturerzeugnissen, Kunstprodukten und Geisteswerken unmittelbar veranschaulicht werden.

Man kann drei Hauptgruppen von Sammlungen unterscheiden: Wissenschaftliche-, Kunst- und Liebhabersammlungen.

I. Die wissenschaftlichen Sammlungen sind entweder natur- oder geschichtswissenschaftliche. *A.* Zu den ersteren, deren Nutzen für die Erkenntnis durch das Bestimmen und Einreihen der Naturobjekte von selbst einleuchtet, gehören *a*) die zoologischen Sammlungen (Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische, Insekten, besonders Käfer und Schmetterlinge). Da man die Organismen der Natur im Freien mit Muße und Erfolg einer eingehenden Betrachtung nicht unterziehen kann, so wird durch eine wohlgeordnete Sammlung von Naturalien im ausgestopften oder präparierten Zustande das anschauliche Studium wesentlich gefördert. Terrarien sind besondere Vorrichtungen zur Pflege und Zucht von Landtieren, entsprechend den für Wassertiere bestimmten Aquarien. *b*) Die botanischen Sammlungen, von den Samen, Hölzern, Blüten und Früchten der größten Bäume bis zu den kleinsten Moosen und Flechten herab, sind für ein systematisches Botanikstudium unentbehrlich, da sich die Merkmale der Pflanzen meist auch am getrockneten Material erkennen und ihre Teile selbst zu mikroskopischen Untersuchungen sich benützen lassen. Die gesammelten Pflanzen werden entweder nach ihren Klassen, Gattungen, Arten und Varietäten systematisch oder nach den Fundregionen lokal geordnet. Sammlungen getrockneter, zwischen Papierbogen aufbewahrter Pflanzen heißen Herbarien. *c*) Die mineralogischen Sammlungen sind die häufigsten, da die Mineralien, insofern sie in ihrer Verbindung die feste Erde bilden, überall gefunden werden und ihre dauerhafte Beschaffenheit sie zum Sammeln und Aufbewahren besonders geeignet macht. Seit jeher und überall hat der Mensch die Mineralschätze aus dem dunklen Schoße der Erde zu Tage gefördert: Gestein, Ton und Lehm, Kohle, Kristalle, Metalle und Edelsteine. So tritt dem Forscher das Mineralreich in der Natur bei jedem Schritt entgegen: durch jeden Stein und jede Erdart wird er zum Sammeln angespornt. *d*) Die geologischen Sammlungen sind wichtig für die Kenntnis von dem inneren Bau der Erde und ihrer Gebirge, von den festen Stoffen, aus denen sie bestehen, und von der allmählichen

Veränderung, Umsetzung und Ablagerung der Gesteine, auf die sich die vorweltliche Erdgeschichte bezieht. — *B.* Geschichtswissenschaftliche Sammlungen. So unmöglich es ist, sich aus Büchern allein zum Naturforscher heranzubilden, so sehr ist das unmittelbare Studium von Prähistorien, Altertümern, Münzen und Medaillen, Siegeln, Urkunden, Drucken u. dgl. notwendig, um Archäologen, Philologen, Historiker, Numismatiker und Diplomatiker zu bilden. Zu den häufigsten Sammlungen dieser Art gehören die Münzen-, Siegel- und kulturhistorischen Sammlungen. Die Münzensammlungen haben außer dem wissenschaftlichen auch einen pädagogischen Wert, indem sie zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts und zur Stärkung des historischen Sinnes beitragen, zur genauen Beobachtung und zur Kombination besonders anregen, zum Schauen des Schönen anleiten und damit den ästhetischen Geschmack läutern helfen. Zu den Siegelsammlungen gehören vornehmlich die von Landes- und Herrschaftssiegeln, die Siegel von Städten, Klöstern, Korporationen und die Wappensiegel der adeligen Geschlechter. Um wissenschaftlichen Nutzen aus einer solchen Sammlung zu ziehen, sind heraldische Kenntnisse notwendig. Die kulturgeschichtlichen Sammlungen umfassen Gebrauchsgegenstände und Geräte, Waffen und Schmucksachen, Kleidung und Gewebe aller Zeiten und Völker, woraus der Zustand und die Entwicklung der Kultur einer bestimmten Zeit oder eines Volkes erschlossen werden kann. Ergiebige Fundstätten für Sammler dieser Art bilden vornehmlich Ruinen alter Burgen und Klöster, alte Gräber, Schutt- und Geröllhalden, Flußbetten und Bänke an Flußmündungen. Viele hieher gehörige Gegenstände finden sich auch in gewissen Familien und Häusern, die sich aus der Vorzeit in ursprünglichen Verhältnissen erhalten haben; damit befaßt sich im besonderen die Volks- und die Familienkunde. — An die wissenschaftlichen Sammlungen sind die sogenannten Kollektaneen anzureihen, das sind Lesefrüchte oder Sammlungen von Auszügen, von auserlesenen Stellen aus Schriftstellern und Bemerkungen hierüber, welche Art von Sammelschriften vornehmlich pädagogischen Zwecken dient.

II. Die Kunstsammlungen erstrecken sich auf die Kunsterzeugnisse verschiedener Zeiten und Völker, auf Werke der Malerei, Skulptur, Architektur und des Kunstgewerbes; sie führen die Entstehung, die Entwicklung und auch den Verfall der Kunstform nach allen ihren Richtungen unmittelbar vor Augen. Hiebei haben die Sammelobjekte einen reellen und einen relativen Wert. Letzterer kommt solchen Gegenständen zu, die entweder sehr selten vorkommen oder schwer beschafft werden können oder die einst nachweislich im Besitze historisch berühmter oder merkwürdiger Personen gewesen sind. Sammler, welche solche Gegenstände bevorzugen, sind „Raritätensammler“.

III. Liebhabersammlungen. Jedem steht es frei, je nach Mitteln und Neigung zu sammeln, wie und was er will. Immer wird aber eine nach bestimmten Gesichtspunkten betriebene und planmäßig angeordnete Sammlung den Vorzug verdienen. Seltenheiten dürfen dabei nicht Hauptzweck sein, sonst artet das Ganze in Spielerei aus. Zu den häufigsten Sammlungen dieser Art gehören: *a*) die Briefmarkensammlungen mit den verschiedenartigen Darstellungen auf den Postwertzeichen, wie Wappen, Bildnissen von Regenten und Staatsmännern, Landschaften und Städten, allegorischen Figuren, Emblemen, Inschriften, oft geheimnisvoll fremdländischen, bieten sowohl wissenschaftliches wie künstlerisches Interesse. *b*) Porträtsammlungen gewähren Genuß und Belehrung zugleich, da sie Gelegenheit bieten, Köpfe denkwürdiger Persönlichkeiten in guten Abbildungen betrachten und studieren zu können. Auch die getreue Wiedergabe von Originaldrucken — faksimile Reproduktion — ist bei ihrer heutigen Vervollkommnung Sammlungszwecken dienlich. *c*) Die Autographensammlungen bieten gegenüber anderen geschichtlichen Reliquien, die immerhin etwas mehr Äußerliches sind, den eigentümlichen Reiz, die Handschrift einer berühmten oder interessanten Persönlichkeit, also das Eigenste des Menschen, das am unmittelbarsten von ihm Ausgehende, kennen zu lernen, höchstens in dieser Beziehung vergleichbar den Werken des bildenden Künstlers. Hier handelt es sich in zweiter Linie um den Inhalt des Geschriebenen, das Hauptinteresse richtet sich auf die beglaubigte eigenhändige Unter-

schrift des Schreibers. *d*) Die Ex-libris-sammlungen oder Sammlungen von Bücherzeichen, das sind in Holzschnitt, Kupferstich oder Farbendruck ausgeführte Blättchen, die auf die Einbände der Bücher, zumeist auf die Innenseite, aufgeklebt sind, um durch ein Monogramm, eine Inschrift, ein Wappen oder eine bildliche Darstellung den Besitzer des Buches zu bezeichnen. Man unterscheidet dabei Eigner- und Geberzeichen, je nachdem der Eigentümer oder der Schenker eines Buches gemeint ist. In neuester Zeit ist auch das Sammeln von sog. Ansichtskarten stark in Aufschwung gekommen.

Ried i. Innkreis. *Fr. Thalmayr.*

Schadenfreude. Alle Gefühlserregungen zeigen die Tendenz, sich durch Miterregung auf andere Menschen auszubreiten: Freude und Schmerz, Liebe und Haß, Fröhlichkeit und ernste Stimmung wirken erfahrungsgemäß ansteckend. Hiemit hängt ein tiefes Verlangen des menschlichen Herzens zusammen, seine Gefühle von einem zweiten Herzen geteilt zu sehen. Man empfindet es schmerzlich, wenn die Umgebung gleichgültig bleibt, mag man sich glücklich oder unglücklich fühlen. Von allen Gefühlen scheint der Schmerz am leichtesten zur Miterregung des Nebenmenschen zu führen. Auch die Sprache hat nur für den sympathischen Schmerz eine gangbare Wortmünze geprägt: Mitleid. „Mitfreude" ist eine künstliche Bildung.

Genauere Analyse findet folgenden Tatbestand: *A*) Fremdes Glück bewirkt Mitfreude, aber auch Herabsetzung des Selbstgefühls; *B*) Fremdes Unglück bewirkt Mitleid und Steigerung des Selbstgefühls, weil man sich selbst von dem Unheil verschont fühlt. In der Tat liegt in den Widerwärtigkeiten, die unseren besten Freunden zustoßen, doch allemal etwas, das uns nicht mißfällt, und in dem Glücke unserer besten Freunde liegt allemal etwas, das uns nicht ganz gefällt. Man kann nun in mathematischer Sprache sagen: Nimmt bei *A* das erste Glied den Wert Null an, dann erscheint das Gefühl des Neides; findet dasselbe bei *B* statt, dann ergibt sich das Gefühl der Schadenfreude. Sowie Mitfreude ein verläßlicheres Zeichen einer vornehmen und selbstlosen Natur ist als Mitleid, ebenso verrät Schadenfreude viel deutlicher ein böses Herz als Regungen des Neides. So natürlich und gewinnend beim Kinde das Mitleid ist, ebenso unnatürlich und abstoßend die Schadenfreude. Am bedenklichsten erscheint diese häßliche Regung gegenüber Personen, die dem Kinde nichts zuleide getan haben. Darin liegt etwas Diabolisches und es ist ein Seitenstück zu dem Ungeheuerlichen, wenn das Böse um des Bösen selbst willen getan wird. Verzeihlicher ist Schadenfreude gegenüber Personen, die man als seine Feinde oder Beleidiger oder Unterdrücker ansieht. Dem Hasse ist Schadenfreude ein Labsal, es freut sich dabei die Kreatur, daß das zugefügte Übel dem Übeltäter wenigstens durch fremde Gewalten vergolten wird. In jedem Falle muß der Erzieher dies giftige Unkraut des Herzens mit allen Mitteln auszurotten suchen. Der Hinweis auf das Schmähliche solcher Verleugnung menschlichen Mitgefühls ist vielleicht erst bei größerer Reife des Verständnisses wirksam; in keinem Falle aber dürfte beim Zögling die eindringliche Vorstellung erfolglos bleiben, wie ihm selbst wohl zu Mute wäre, wenn er, einmal von bitterem Leide oder Schmerze erfaßt, wahrnehmen müßte, daß nicht nur niemand Mitleid mit ihm fühlt, sondern da und dort sogar Freude rege geworden ist.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Schaumburg-Lippe. Das Fürstentum hat einen Flächeninhalt von 340 km^2 mit 43.000 Einwohnern. Die Oberschulbehörde ist das fürstliche Ministerium. Das Konsistorium beaufsichtigt den Religionsunterricht. Technischer Referent des fürstlichen Ministeriums über das Gymnasium und Realgymnasium ist gegenwärtig der Geheime Regierungsrat Dr. Breiter in Hannover.

Die Schuleinrichtungen entsprechen den preußischen. Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. Lebensjahre.

Es waren Ostern 1904 vorhanden: 45 Volksschulen mit 82 Lehrern und 4 Lehrerinnen, die 7672 Kinder unterrichteten; 3 Privatschulen mit Volksschulziel zählen etwa 100 Kinder, 5 Privatschulen mit fremdsprachlichem Unterricht zählen zusammen zirka 60 Kinder mit 6 Lehrpersonen. Das Schullehrerseminar in Bückeburg, gegründet 1783, hat durch-

schnittlich 12 Zöglinge. Die Zöglinge des Unterkursus besuchen außerdem die II. des Realgymnasiums.

Lehrergehälter außer freier Wohnung, bezw. Wohnungsgeld: in Städten 1000—1650 M.; in den Flecken 900—1350 M.; auf dem Lande 850—1200 M.; außerdem nach einer Dienstzeit von 5, 10, 15, 20 und 25 Jahren Alterszulagen von einmal 100 und viermal je 200 M. Die Inhaber von Küsterstellen beziehen daneben aus den Erträgnissen der Küsterstelle noch 300—450 M. Die Lehrergehälter werden aus der Schulkasse, die Alterszulagen mit Ausnahme der ersten von 100 M. aus der Landeskasse gezahlt. Das Schulgeld fließt in die Schulkasse und beträgt in der einen Stadt, je nach der Schulklasse, 10—16, in der anderen in allen Klassen 8 M., auf dem Lande 4 M. jährlich.

Das städtische Realprogymnasium (frühere höhere Bürgerschule) in Stadthagen, eröffnet 1902, zählt 7 Klassen (VI—II) mit 180 Schülern. Gehälter: Rektor 4200—6000 M., Oberlehrer 2700 bis 5700 M., Hilfslehrer 1800—2400 M.

Das fürstlich-evangelische Gymnasium Adolfinum zu Bückeburg, gegründet 1614, verbunden mit Realgymnasium, mit gemeinsamem Unterbau (VI. bis IV.), 5 Gymnasial- und 5 Realgymnasialklassen, zählte (1906): Unterbau 123, Gymnas. 85, Realgymnas. 88 Schüler.

Gehälter: Direktor: 4500—6600 M., Gymnasiallehrer 2700—5700 M., sämtlich ohne Wohnungsentschädigung.

Die höhere Töchterschule (Marienschule), gegründet 1806, steht unter dem Protektorat der regierenden Fürstin, hat 7 Klassen in 10 Abteilungen mit (1906) 125 Schülerinnen und ist dem fürstlichen Konsistorium unterstellt.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Schielen s. d. Art. Auge.

Schiller als Pädagog. Schiller äußert sich in einem Briefe (Jena, 3. und 4. August 1795) an Fichte, daß der ihn verkennt, der ihn als Lehrer schätzen will. „Unabhängig von dem, was um mich herum gemeint oder geliebkoset wird, folge ich bloß dem Zwange entweder meiner Natur oder meiner Vernunft, und da ich nie Versuchung gefühlt habe, eine Schule zu gründen oder Jünger um mich her zu versammeln, so hat diese Verfahrungsart keine Überwindung gekostet.“ Die Nachwelt hat anders geurteilt. Der Pädagoge Schiller erhält jetzt in jedem größeren Erziehungswerke und daher auch in unserem „Handbuch der Erziehungskunde“ seinen Platz, und in welchem Maße Schiller seinem Volke Lehrer und Erzieher geworden ist, hat die hundertjährige Gedenkfeier seines Todestages gezeigt. Während im Jahre 1859 die gebildeten Stände der größeren Städte des Sängers der Freiheit gedachten, sahen wir im Jahre 1905, daß in deutschen Landen Vereine und Schulen der Dörfer den Dichter des „Bürgerliedes“ feierten. Selbst den Völkern, die eine andere Sprache reden, als die ist, in der Schiller dichtete, ist er nicht fremd geblieben. „Schillers Charakter“, so urteilt der Engländer Th. Carlyle, „ist allerdings deutsch, wenn deutsch so viel als wahr, innig, gediegen und edelmenschlich heißt, sein Gedankengang aber und seine Art und Weise, sich auszusprechen, ist, bis auf die bloßen Vokabeln, europäisch. Es ist demgemäß zu bemerken, daß kein deutscher Schriftsteller im Ausland so raschen Eingang gefunden und in Gunst gekommen wie Schiller.“ Schiller spricht es in begeisternden Worten aus, was die europäischen Völker seit dem Ausgange des 18. Jahrhunderts im Innersten bewegt und vorwärts treibt. Dabei sind es wenig Grundanschauungen, aber Motive von ungemeiner Fruchtbarkeit, auf welche der Dichter immer wieder zurückkommt und denen er unerschöpflich verschiedene Wendungan gibt. Sie vereinigen sich gleichwie Strahlen in einem Brennpunkte in der Idee der sittlichen Freiheit, zu welcher der Mensch in seiner Kultur sich erheben und welche er durch die schöne Erscheinung in der Kunst wie im Leben bezeugen soll. Es ist eine ethisch-ästhetische Richtung, welche sein ganzes Sein und Wirken durchdringt. Wie dieser Gedanke der inneren Vervollkommnung und der Vollkommenheit in der Erscheinung in Schiller leibt und lebt, ebenso geht von seiner Persönlichkeit eine bewunderungswürdige Wärme und anspannende Kraft aus; Schiller ist unter den Vertretern des deutschen Idealismus vor allem der Mann des Handelns und der Tat, daher auch seine Nachwirkung, er ist zum

Propheten des Selbstbewußtseins der modernen Kultur geworden.

Schillers Ringen und Schaffen treten uns am unmittelbarsten aus seinen Werken entgegen, seine Persönlichkeit zeichnen in den wesentlichen Zügen zwei Männer, die selber auf der Warte ihrer Zeit standen und an Schillers Wirken den innigsten Anteil hatten, W. v. Humboldt in der „Vorerinnerung zum Briefwechsel zwischen Schiller und W. v. Humboldt" und Goethe im „Epilog zur Glocke". Das feurige Ungestüm des jungen Schiller hat im Strome der Welt, durch die Schließung des Lebensbundes mit Lotte und in der Freundschaft mit Rat Körner Klärung und innere Ruhe gefunden, die Beschäftigung mit der Geschichte und die Auseinandersetzung mit der Kantischen Philosophie haben dem Blick Weite und Tiefe ins menschliche Leben gegeben und den ursprünglich sittlichen Zug im Wesen des Dichters zur größeren Fülle und Reinheit herausgearbeitet, so daß die nun folgenden Werke ihn auf der Höhe seines Schaffens zeigen. Für unseren Zweck jedoch ist dieser Wendepunkt der wichtigere und die Schriften Schillers, die hierüber Aufschluß geben, erhalten für seine Pädagogik, wenn wir so sagen wollen, eine besondere Bedeutung. Sie fallen in die Jahre von 1793 bis 1797: der Entwurf zum „Kallias" — „Über Anmut und Würde" — „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen" — „Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen" und „Über naive und sentimentalische Dichtung." Die Grundgedanken, die hier ihre philosophische Darlegung erfahren, treten bereits in Schillers Jugendarbeiten auf der Karlsschule hervor. Es ist die Frage nach dem ethischen Zwecke des Menschen, um deren Lösung Schiller aufs tiefste interessiert ist, mit ihr hängt zusammen das Problem der Freiheit des Willens und die Verbindung der sinnlichen mit der geistigen Natur des Menschen. Augenscheinlich gibt eine richtige Beantwortung der dritten Frage die Lösung der ganzen Aufgabe und diese Synthese von Sinnlichkeit und Geist ist der Angelpunkt in Schillers Philosophie; um ihn bewegen sich die Begriffe des Sittlich-Schönen, der schönen Seele, der lebenden Gestalt, des Spieltriebes sie weisen hin auf die geeinten Gegensätze von Neigung und Pflicht, Sinnlichkeit und Vernunft, Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit, Stofftrieb und Formtrieb. Diese Begriffe gewinnt die Untersuchung aus dem Wesen des Menschen, legt sie in die Gesellschaft, zeigt sie in der Dichtung auf, findet einen Widerschein von ihnen in der ganzen Weltordnung. Die Lösung ist also im letzten Betracht eine Erhebung oder, wie der Dichter sagt, „eine Flucht in das Reich des Ideales". Deswegen wird aber Schiller nicht zum Ideologen und Phantasten, er versteht ebensowohl das „enge, dumpfe Leben" in herben realistischen Strichen daneben zu legen. Aber von hier aus soll das Gefühl durch das Schöne geläutert und der Wille der Pflicht entgegen geführt werden, so daß wir das sittliche Gesetz mit Neigung vollziehen. Hiedurch überwindet Schiller die rauhe Strenge des „kategorischen Imperativs", es kommt mehr Freudigkeit und Lust in das Leben, und indem die Kantischen Gedanken in Schillers Fassung die schulmäßige Form ablegen und der unmittelbaren Empfindung näher treten, erweisen sie ihre volle befreiende und erhebende Kraft. Der Glaube des deutschen Idealismus an die Größe und Würde des Menschen hat nirgends einen edleren Ausdruck gefunden als in Schillers Philosophie; der Gedanke an die Menschheit erwärmt alle Begriffe und hält alle Mannigfaltigkeit des Strebens fest zusammen. Dieser Gedanke ließ auch den Dichter in der tiefsten Not und bittersten Schmach seines Volkes nicht verzweifeln, in dem Entwurf zu einem Gedichte aus dem Jahre 1803 hat er ihm Ausdruck gegeben: Der Deutsche wohnt in einem alten sturzdrohenden Haus, aber er selbst ist ein edler Bewohner; indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet. Die deutsche Würde ist eine innere sittliche Größe, der Kern des Deutschen ist edel, er besteht in der Eigenschaft seines geistigen Lebens; der Deutsche verkehrt mit dem Geist der Welt, er ist kraft dieses Verkehres bestimmt, die Menschheit zur Vollendung zu führen; der den Geist beherrscht, dem muß zuletzt die Herrschaft werden, wenn anders die Welt einen Plan und des Menschen Leben irgend nur Bedeutung hat.

Aus der reichen **Literatur** seien hier genannt: **Tomaschek** Karl, Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft. Wien 1862. — **Eucken** Rud., Die Lebensanschauungen der großen Denker. Ein Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart. 6. Aufl. Leipzig 1905. — **Frank** A., Dr., Über Schillers Begriff des Sittlich-Schönen. Wien 1885. — **Schulze-Berghof**, Schiller und die Kunsterzieher. Leipzig 1905. — **Jung** Arthur, Schillers Briefe über ästhetische Erziehung des Menschen. Leipzip 1877. — **Derselbe**, Schillers Briefe über ästhetische Erziehung der Menschen. Für die oberste Klasse höherer Lehranstalten. Leipzig 1875. — **Meier** Herm., Welchen Wert haben Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung der Menschen für die Pädagogik? Progr. Schleiz 1880. — **Hallada**, Schillers Ansichten über die Erziehung des einzelnen und des Volkes. Progr. Znaim 1888. — **Wilisch** Erich, Schillers Verhältnis zu den beiden klassischen Sprachen. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum. Leipzig 1904. — **Keller** Ludwig, Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus. Monatshefte der Comeniusgesellschaft 1905. — **Schauenburg**, Die Dichtungen Schillers als Unterrichtsmittel höherer Lehranstalten. Düsseldorf 1859.

Prag. *A. Frank.*

Schiller Hermann wurde am 7. November 1839 zu Wertheim a. M. als Sohn eines Lehrers geboren, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt, studierte in Erlangen und Heidelberg klassische Philologie, war von 1862 bis 1868] Gymnasiallehrer in Wertheim, bis 1872 Professor am Gymnasium in Karlsruhe, bis 1876 Direktor des Gymnasiums in Konstanz; er leitete von 1876 bis 1899 das Gymnasium in Gießen, wurde infolge einer öffentlichen Kritik, die er an der hessischen Schulverwaltung übte, in den Ruhestand versetzt, übersiedelte nach Leipzig, wo er bis zu seinem Tode (am 11. Juni 1902) als Privatdozent der Pädagogik noch mit großem Erfolge wirkte. Neben dem Lehramte entfaltete **Schiller** eine reiche literarische Tätigkeit. Sie bewegte sich auf dem Gebiete der römischen Geschichte, er verfaßte ferner eine Weltgeschichte in 4 Bänden, Berlin und Stuttgart 1900/01. An den Schulkämpfen, deren Erfolg die Reform der höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1900 bildet, nahm **Schiller** einen lebhaften Anteil. Hieher gehören die Aufsätze über die Stellung der alten Sprachen im höheren Unterricht, die er in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1870, S. 106 ff., 1874, S. 881 ff. veröffentlichte, zwei Programmabhandlungen „Pädagogische Zeitfragen“: I. Das Griechische im Gymnasium (Konstanz 1875), II. Der lateinische Stil im Gymnasium (Gießen 1877). Auf der Berliner Schulkonferenz vom Dezember 1890,



Hermann Schiller.

zu welcher **Schiller** als Mitglied beigezogen wurde, trat er für die Anschauungen des „Deutschen Einheitsschulvereines“ ein, „die humanistische Schulbildung zu wahren sowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Besserungen, denen die Gymnasien hinsichtlich ihrer Organisation oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen“. Den Gedanken führen auch die beiden Schriften aus: „Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung“, Halle 1890, und „Schularbeit und Hausarbeit“, Halle 1891. **Schillers** Streben war darauf gerichtet, das Gymnasium mit dem modernen Geiste in Übereinstimmung zu bringen. Mit deutlicher Bestimmt-

heit und eingehender psychologischer Begründung wird dieses Ziel erörtert in der „Darstellung der Geschichte des lateinischen Unterrichts“ in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik aus dem Jahre 1897 und in den „Aufsätzen über die Schulreform 1900 und 1901“, Wiesbaden 1901/02. Schiller bezeugt sich als Anhänger von Wundts physiologischer Psychologie, er schätzt den Einfluß des naturwissenschaftlichen Denkens und der naturwissenschaftlichen Methode auf den Unterricht und die Erziehung, er will die körperliche Seite der Erziehung in ihrem vollen Umfange berücksichtigen, er ist bestrebt, den Lernprozeß und die Erziehung von Willkür und Zufälligkeiten zu befreien und sie aus einfachen und sicheren psychologischen und physiologischen Vorgängen abzuleiten. Daher wird es auch erklärlich, daß er sich im Jahre 1897 mit dem Jenenser Professor der Psychiatrie Th. Ziehen zur Herausgabe der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Physiologie und Psychologie“ vereinigte. Schiller hat für die Sammlung mehrere Abhandlungen verfaßt, so die Theorie des „Stundenplanes“, die „Erlernung der Orthographie“, die „Schularztfrage“ und den „Aufsatz in der Muttersprache“.

Eine vielseitige Wirksamkeit im Lehramte begann für Hermann Schiller mit dem Jahre 1876. Seinen Aufgaben als Direktor des Gymnasiums vermochte er bei dem überlegenen Wissen und der reichen Erfahrung, bei dem gebietenden Auftreten und der nachhaltigen Arbeitskraft mit Leichtigkeit gerecht zu werden, als Leiter des von ihm begründeten pädagogischen Seminars und als Universitätslehrer hat er für die Heranbildung der Lehrer Bedeutendes geleistet, es ist auch das Gießener Gymnasialseminar für die späteren in großer Zahl errichteten Institute ähnlicher Art vorbildlich geworden. Die Tätigkeit des Schulmannes und die Stellung des akademischen Lehrers legten es ihm von selber nahe, theoretische Aufstellungen in der Schularbeit zu erproben und anderseits Erfahrungen in der Schule zum Ausgangspunkte theoretischer Erwägungen zu nehmen; so sehen wir auch in den Schriften, die auf diesem Boden erwachsen sind, Theorie und Praxis in inniger Wechselwirkung verbunden. Es ist zunächst die Schrift „Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt“, Gießen 1877, und die größeren pädagogischen Werke „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“, Leipzig 1886 (4. Auflage 1904) und das „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“, Leipzig 1887 (4. Auflage 1904). Die Beschäftigung mit der Geschichte der Jugendbildung mochte in ihm den Gedanken bestärken, daß das Unterrichtswesen mit den Bedürfnissen der Zeit in Einklang zu setzen sei, die Umgebung, in der wir leben, ist eine Macht, welche die Schule anerkennen muß und welche schließlich auch sie bestimmt. Demnach wird die Aufgabe der höheren Schulen in dem „Handbuch der praktischen Pädagogik“ dahin bestimmt, daß sie „den jungen Mann darin fördern sollen, an der Lösung der Kulturaufgaben seiner Zeit unter den leitenden Ständen mitzuarbeiten“. Das Aufgehen in dieser Mitarbeit gibt auch der Person Hermann Schillers und seinen Anschauungen ihr eigenes Gepräge. Die ihm nahe standen, erzählen von ihm, daß er auch Lehrer und Schüler wie überhaupt alle, mit denen er bei seiner Wirksamkeit in Berührung trat, vorwiegend nach dem Gesichtspunkte der Arbeitskraft und Arbeitswilligkeit beurteilte. Als notwendige Voraussetzung erfolgreicher Wirksamkeit galt ihm, das Bestehende klar und kühl in seinem Gewordensein zu erfassen und es behutsam, den Richtungen der seitherigen Entwicklung entsprechend, weiter zu bilden. Im Sinne der evolutionistischen Ethik neigte Schiller dazu, den Menschen mehr als nützliches Mittel für die Kulturentwicklung anzusehen, sich gegenüber dem historischen Prozeß für die Ziele seines Schaffens vorwiegend rezeptiv zu verhalten oder wenigstens mit dem darin machtvoll sich Regenden Kompromisse zu schließen. Darum gehört er auch nicht zu den ganz großen Persönlichkeiten, die bei klarem Sinn für die Wirklichkeit sich doch nicht von der Entwicklung treiben lassen, sondern ihr vielmehr selbst aus ihrem eigensten Wesen heraus Ziel und Richtung bestimmen.

Messer August, Dr., Hermann Schiller als Pädagog. Karlsruhe 1902.

Prag. *Ant. Frank.*

Schlaf. Wie alle Gewebe des Menschen einer gewissen Zeit der Entspannung bedürfen, um sich nach geleisteter Arbeit zu erholen, so hat auch das Gehirn zur Restituierung seiner angespannten Neuronen eine bestimmte Ruhe nötig. Der Zustand, in welchem diese Erholung vor sich geht, bezeichnet man als Schlaf. Forel definiert ihn als die Dissoziation der konzentrierten Aufmerksamkeitstätigkeit der zusammenarbeitenden Hirnneuronen. Während für die anderen Organe, wie die Muskeln, Knochen, das Rückenmark und die Nerven, das Liegen und Sitzen allein eine ausreichende Ruhe bedeuten, bedarf das Denkorgan des Schlafes. Erfahrungsgemäß gehört anstrengende Geistesarbeit zu derjenigen Art von Arbeit, welche die höchsten Anforderungen an Ruhe und Schlaf stellt. Aber auch bei starker körperlicher Arbeit, wie Laufen, Reiten, Erdarbeiten u. ä., ist das Großhirn zur Mitarbeit gezwungen und so erklärt sich das Schlafbedürfnis auch nach Anstrengungen dieser Art.

Die Ursache des Schlafes ist wahrscheinlich in einer Ermüdung der grauen Substanz des Großhirns zu suchen. Welche Art von Ermüdungsstoffen hierbei eine Rolle spielen, ist bisher noch nicht mit Sicherheit festgestellt. Man hat ferner Schlaf eintreten sehen, wenn alle Reize zum Großhirn aufhörten, so daß also auch dieses Moment als schlafbefördernd angesehen werden muß.

Der Schlafzustand charakterisiert sich vornehmlich als eine Unterbrechung der geordneten Seelentätigkeit, während die vegetativen Funktionen und reflexiven Vorgänge fortbestehen. Man sieht z. B., daß Kinder, denen im Schlafe die Wange leise gestreichelt wird, geordnete Abwehrbewegungen mit ihrer Hand ausführen, ohne daß sie sich dessen bewußt werden und erwachen.

Der Schlafende zeigt eine verlangsamte, aber vertiefte Atmung, verringerte Pulsfrequenz und eine Verminderung von Sekretionen, im besonderen der Harnsekretion. Die Augäpfel sind nach innen und aufwärts gerollt, die Pupillen verengt. Daß im Denkorgan nicht jegliche Tätigkeit ruht, geht aus dem Auftreten von Träumen hervor. Diese weisen auf das Vorhandensein assoziativer Vorgänge hin, die aber jeglicher Regulierung entbehren, einen vagabondierenden Charakter zeigen und zu ganz grotesken Bildern führen.

In der Norm stellt sich das Schlafbedürfnis zur Nachtzeit ein, tritt aber auch bei Tage auf je nach dem Maße der geleisteten Arbeit, der Gewohnheit und dem Alter.

Der Schlafbedarf hängt abgesehen von der Arbeitsleistung von den Altersstadien, dem Grade der Entwicklung und der Körperkonstitution sowie von äußeren Verhältnissen ab. Er ist am größten in den ersten Lebensjahren, bleibt verhältnismäßig groß während der ganzen Wachstumszeit, nimmt bei den Erwachsenen eine gewisse Beständigkeit an und verringert sich mit dem Eintritte des Seniums. Bis zum Ende des ersten Lebensjahres schläft das Kind sehr viel mehr, als es wacht, und noch bis zu drei Jahren schläft es im ganzen täglich etwa 12—15 Stunden. In den späteren Jahren, etwa vom 7.—18. Jahre, muß man für den Schlaf, wenn er als ausreichend gelten soll, circa $8^1/_2$—10 Stunden rechnen.

Der große Schlafbedarf in der Zeit der Entwicklung hängt damit zusammen, daß der Schlaf nicht nur zur Restitution der aufgebrauchten Kräfte dient, sondern auch zur Neubildungsarbeit in allen Teilen des Körpers.

Für den Erwachsenen, der sich mit geistiger Arbeit beschäftigt, soll nach der alten Hufelandschen Regel die Schlafzeit acht Stunden betragen, die Zeit für Essen und Körperbewegung acht Stunden und für die Arbeit acht Stunden.

Schwache und kränkliche Individuen, die weniger Anstrengung vertragen und mehr Kräfte verbrauchen, haben mehr Schlaf nötig als gesunde und kräftige.

Nach Axel Key üben auch das Klima und das Verhältnis zwischen der Länge von Tag und Nacht einen nicht unbedeutenden Einfluß auf den Schlafbedarf aus. Bekannt ist ja, daß man in der warmen und leichten Jahreszeit nicht so lange schläft als zur Winterszeit und daß man in den kälteren Zonen länger schläft als in den wärmeren.

Wird dem Organismus nicht die genügende Zeit des Schlafes gewährt, so wird seine Leistungsfähigkeit dadurch allmählich herabgesetzt. Ein mangelhaft ausgeruhter Mensch muß für dieselbe Arbeitsleistung eine größere Anstrengung aufwenden als

der ausreichend ausgeruhte. Durch die Summierung der Schädlichkeit kann schließlich ein solcher Grad der Erschöpfung bewirkt werden, daß völlige Arbeitsunfähigkeit die Folge ist. Eine Veränderung des Schlafbedürfnisses wird auch durch krankhafte Vorgänge im Zentralnervensystem hervorgerufen. Es gibt Gehirnleiden, wie z. B. die Gehirnerweichung oder die Hirngeschwülste, bei denen schlafsüchtige Zustände auftreten. Diese sind dadurch charakterisiert, daß die erkrankten Individuen,ohne durch irgend eine Arbeitsleistung ermüdet zu sein, beständig schlafen können. Ähnliche Zustände tagelang währender Schlafsucht werden auch bei Zuckerkranken oder Nierenkranken, gelegentlich nach Vergiftungen z. B. mit Alkohol u. a. beobachtet. Andererseits gibt es Erkrankungen, bei denen infolge der krankhaften Reizung des Gehirnes das Schlafbedürfnis nahezu gänzlich aufgehoben sein kann. Meist handelt es sich um psychische Störungen. Ein klassisches Beispiel hiefür bildet die Manie.

So wichtig es für jeden Menschen ist, daß in seinem Körperhaushalt dem Schlafe genügende Zeit eingeräumt bleibt, so wird doch gegen diese Forderung nur zu oft verstoßen, sei es, daß die Arbeitszeit oder die Zeit des Vergnügens auf Kosten des Schlafes zu große Ausdehnung erfährt. Und nicht immer sind es Erwachsene, bei denen dieses Mißverhältnis beobachtet werden kann. Leider ist nicht gar so selten auch die in der Entwicklung begriffene Jugend davon betroffen, wofür das Elternhaus und die Schule die Verantwortung trifft. Untersuchungen, die Axel Key an einer Reihe von Stockholmer Schulen über die Schlafdauer der Schüler in den verschiedenen Klassen anstellte, ergaben für den Forscher die Tatsache, daß die Schlafdauer für Schüler eines bestimmten Alters in dem Maße kleiner wurde, als sie in einer höheren Schulklasse saßen; mit anderen Worten, Kinder, welche in der Klasse saßen, die sie nach dem Lehrplane erst in einem späteren Alter zu erreichen hatten, erlitten Einbuße an der ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechenden Schlafzeit. Für die Unzulänglichkeit dieser Schlafdauer war die Länge der Arbeitszeit von wesentlichem Einflusse, wie andere Zahlen zeigten. Erfahrungen dieser Art stellen an die Schulleiter die gebieterische Forderung, bei der Aufstellung eines Normalplanes über das zu erreichende Ziel der geistigen Ausbildung nicht die Rücksichtnahme auf die Gesundheit der ihnen anvertrauten Kinder zu vergessen. Die Zeit für häusliche Arbeiten muß so bemessen sein, daß sie auch selbst bei schwächeren Schülern keine solche Ausdehnung annimmt, daß die Schlafzeit beeinträchtigt wird. Sache der Eltern ist es dann, für möglichst günstige äußere Bedingungen, unter denen die Kinder ausruhen, namentlich für ein Schlafen jedes Kindes im besonderen Bett, in gut ventilierten Räumen Sorge zu tragen.

In der Hygiene des Nervensystems spielt der Schlaf eine besonders wichtige Rolle. Dauernde Verstöße gegen ihre Forderungen haben eine Erschöpfung und Schwächung der Nerven zur Folge. Gegen einzelne Verstöße hilft sich bei einem sonst gesunden Organismus die Natur selbst, indem schließlich ein unüberwindliches Müdigkeitsgefühl und Arbeitsunlust den Menschen zwingen, die ihm nötige Ruhe nachzuholen.

Literatur: Steiner, Grundriß der Physiologie des Menschen. — Forel A., Hygiene der Nerven und des Geistes, Stuttgart. — Key Axel, Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. L. Burgerstein, Hamburg u. Leipzig 1889.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Schleiermacher Friedrich Daniel Ernst gehört unstreitig zu den hervorragendsten Vertretern der neueren philosophischen Pädagogik. Dieser durch die Allseitigkeit seines Wissens in die Gebiete der Philosophie, Theologie und Pädagogik gleich bedeutungsvoll hineinragende Mann ist 1768 zu Breslau als Sohn eines reformierten Feldpredigers geboren und erhielt seine wissenschaftliche Ausbildung auf dem Pädagogium der Brüdergemeinde zu Niesky, auf dem theologischen Seminar zu Barby und auf der Universität Halle. In rasch wechselnden Lebensstellungen — Schleiermacher hat sich seit seinem 8. Jahre bis in sein Mannesalter nicht ganze drei Jahre dauernd an einem Orte aufgehalten — finden wir ihn 1794 als Prediger zu Landsberg an der Warthe, 1796 zu Berlin, 1802 zu Stolpe, 1804—1807 als Professor der Theologie und Philosophie, als Universi-

tätsprediger in Halle und seit 1809 als Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin und schließlich als Professor der Theologie an der daselbst neu gegründeten Universität, wo er bis zu seinem Tode — am 12. Februar 1834 — in hochgesegnetem Wirken als ein berühmter und anerkannter Mann lehrte. Das in seiner Art einzig dastehende Streben Schleiermachers geht dahin, die scharfe Ausprägung der Individualität mit dem Gesamtleben in Welt und Gott zu vereinigen. Dies mußte ihn zugleich zur Theologie und Pädagogik hinführen. Nach ihm ist die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert" und er suchte sie zu dem Range einer Wissenschaft zu erheben. Mit einer bloß pädagogischen Technik ist es nicht getan, die Sammlung bloßer Erfahrungen reicht gleichfalls nicht hin, die empirische Beobachtung muß sich mit philosophischem Geiste durchdringen. Sofern sie es mit dem Menschen zu tun hat, steht sie im engsten Zusammenhange mit der Ethik und empfängt aus ihr das Ideal, dem die Erziehung zuzustreben hat. Weniger abhängig hat Schleiermacher seine Erziehungslehre von der Psychologie gemacht, was ihm öfter zum Vorwurfe gemacht worden ist. Dafür hat er die historische Betrachtungsweise zur Geltung gebracht, indem er in dem geschichtlich Gewordenen und dem in der Erfahrung Gegebenen die Grundlage und den Ausgangspunkt jeder wahrhaft nutzbringenden Betrachtung erblickt hat. Er betrachtet den Zögling nie als ein vereinzeltes Individuum, wie es die landläufige Pädagogik bis auf unsere Tage noch meist zu tun gewohnt ist, sondern als Glied eines Ganzen, zunächst immer nur als Glied der Generation, zu der er gehört und durch die er mit den vorangegangenen Generationen und so mit der ganzen Menschheit in Verbindung steht. Das ist der große soziale Zug, der durch die ganze Gedankenarbeit Schleiermachers geht und durch den er über die individualistischen Versuche seiner Zeit weit hinausgewachsen ist. Die Aufgabe der Erziehung geht nach Schleiermacher dahin, den Menschen für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, in denen er leben und wirken soll, als da sind: Gemeinde, Nation, Staat, Kirche u. s. w. als tüchtiges Glied auszubilden und ihn zugleich in den Stand zu setzen, den Entwickelungsprozeß der Gesamtheit weiter zu führen. Hierin liegt zweierlei, erstens daß die Jugend tüchtig werde, sich anzuschließen an das, was sich vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten. Die Erziehung tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein als die Einleitung und Fortführung des Entwickelungsprozesses des einzelnen durch



Friedrich Schleiermacher.

absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat, vermittels einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit ausgeübt wird. Damit sich nun aber der Zögling in diese Kreise, die ihm angeboren sind, einlebe und doch über die Unvollkommenheiten derselben erhebe, muß es in der erziehenden Generation eine Anzahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Der Lehrer und auch der Volksschullehrer muß deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens

auf der Erziehung beruht. Die politischen Zwecke der Menschen können nur auf pädagogischem Wege ihre Lösung finden, nämlich durch Organisation der Erziehung. Diese soll zwar die Individualität des Zöglings achten, dabei ihn aber tüchtig machen für das Gesamtleben in den großen Lebensgemeinschaften, im Staate, in der Kirche, im freien geselligen Verkehr und in der Wissenschaft. Es gibt demnach keine allgemein gültige Pädagogik, sondern „die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen“. „Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.“ Die Erziehung hat demnach ein Doppelziel: die individuelle Ausprägung der Persönlichkeit des einzelnen Menschen nach seiner Heranbildung zur Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Die Erziehungsarbeit zerfällt nach Schleiermacher in drei Perioden. Die erste umfaßt die Familienerziehung; die zweite umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisiert ist, daß in ihrem Anfange die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Beziehung auf die Aktionen gegen die Welt sich insoweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmendes Moment aufgenommen werden kann; der dritte Abschnitt fängt an von dem Punkte, wo der einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punkte die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist. — Die Erziehung geht ursprünglich von der Familie aus; es darf jedoch durch die Schule keineswegs das Band mit der Familie zerrissen werden. Besonders gilt dies bei der weiblichen Erziehung, wo schon der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterschule dem häuslichen in der Familie ähnlich sein muß. — In der ersten Lebensperiode gehört die Erziehung der Familie. Einen großen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes nimmt schon die Ernährung desselben. Die erste natürliche Nahrung des Kindes sei die Muttermilch und es werde das Kind nur in unbedingt notwendigen Fällen einer Amme übergeben; denn es bleibt frevelhaft, aufs Geratewohl eine Gemeinschaft des Daseins mit einer fremden Person zu stiften. — Bei der Entwicklung des Kindes bis zu einem bestimmten Willen, der sich in Neigung und Abneigung äußert, beschränke man die Freiheit des Kindes nicht, sondern lasse ihr den möglichsten Spielraum, — aber unter solchen Umständen, daß ein wesentlicher Schade immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Das schlechteste Mittel gegen die Abneigungen ist das Räsonnieren mit dem Kinde. Das Kind soll Lebenshemmungen erfahren; denn es darf nicht verweichlicht werden; aber diese Hemmungen sollen von Zeichen der Liebe begleitet sein und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Teil aufheben. Die Epoche der Zahnbildung, welche auch eine Änderung in der Nahrung des Kindes bringt, ist der Zeitraum für die Entwicklung der Sinne. Es muß nun darauf geachtet werden, daß ein Wechsel der Eindrücke, eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände dem Kinde sich darbiete; aber eben so, daß die Ruhe des Wahrnehmens begünstigt werde. Um die Sprache zu entwickeln, muß das Kind zunächst gewöhnt werden, auf den Gegenstand und auf den Ton, der zur Bezeichnung des Gegenstands dient, zugleich zu merken, beides zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Die wichtigsten Sprachübungen sind die Unterhaltungen zwischen Mutter und Kind. Fremde Sprachen lerne das Kind erst später und da nicht mehrere auf einmal, denn die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. Bei der Entwicklung des Wissens hat man auch auf das Erzählen Rücksicht zu nehmen, wofür wohl Märchen und andere Erzählungen den richtigen Anhaltspunkt bilden. Das Kind muß schon früh zur Selbständigkeit geführt werden und daher auch schon früh von den Dienstleistungen anderer unabhängig gemacht werden. Diese Unabhängigkeit muß ihm als ein Vorzug hingestellt werden und wird deshalb ein Sporn zur Tätigkeit. In bezug auf den Willen ist einmal Gehorsam und dann auch Unabhängigkeit zu entwickeln. Man soll den Willen des Kindes nicht unter-

drücken und doch zu erreichen suchen, daß es gehorsam sei, und endlich muß das Kind auch an die Ordnung gewöhnt werden. — Die zweite Periode der Erziehung tritt mit dem Zahnwechsel ein: es beginnt das Knabenalter und mit ihm das öffentliche Leben der Schule. Nun beginnt die Aufgabe der Volksschule, welche ihre Tätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens zu richten hat, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben als auch in diejenigen hohen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. Strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung, ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Auch in der Schule muß der Ordnungssinn der Schüler geweckt und erhalten werden. Jede Abweichung von der Ordnung ist eine Verletzung des Ganzen und zieht Strafe nach sich. — Die reflektierende Tätigkeit (Strafe) kann vermieden werden, wenn die unterstützende Tätigkeit zur rechten Zeit geübt ist. Strafen sind nur nötig um des gemeinsamen Lebens willen. Die körperliche Strafe muß aus der Volksschule verschwinden; man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, inwieweit sie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne daß darunter die Ordnung leidet. — Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sollen in der Volksschule gelehrt werden? Der Grundkanon hierzu ist: Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinen Leben ein Wirksames bleiben. Hauptaufgabe der Volksschule ist es demnach, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Die Übungen der geistigen Gymnastik sind zunächst Übungen an natürlichen Gegenständen und an der Sprache: an beide hat sich der Unterricht in der Schule anzuschließen. Je mehr es hierbei als notwendig erscheint, besondere Tätigkeiten zur Übung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Tätigkeiten nötig sein. Alle Tätigkeit in der Schule, mag vom Lehrer individualisierende Behandlung noch so sehr angestrebt werden, soll Massenwirkung sein. Nie darf der Lehrer die Menge aus dem Auge verlieren, um sich etwa dem einzelnen zu widmen. — Der Religionsunterricht gehört nicht eigentlich in die Schule; er ist nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprunges, der Kirche untergeordnet waren. — In den verschiedenen Stellungen, in denen Schleiermacher zu wirken berufen war, hatte er auch Gelegenheit, mittelbar oder unmittelbar an der Organisation des Schulwesens mitzuwirken. Hier sei nur kurz erwähnt, welche Ansichten er im allgemeinen über die Verfassung der höheren Schulen und der Universitäten hatte. Die gelehrte Schule hat nach ihm nur den Erwerb von Kenntnissen zu gewähren und die geistigen Kräfte zu entwickeln. Sie ist die Vorbildungsstufe für die Universität, die beides voraussetzen muß. Nur auf ihr sind die alten Sprachen zu lehren, an anderen Schulen, die nicht Gymnasien sind, sind die alten Sprachen auszuschließen und die dadurch gewonnene Zeit teils zur Erweiterung des Unterrichts in der Muttersprache anzuwenden, teils dazu, daß der Mathematik und Physik um so eher ihr volles Recht widerfahren könne. Den Hauptwert der alten Sprache sieht Schleiermacher darin, daß sie dem zu einer leitenden Stellung Berufenen den geschichtlichen Zusammenhang der eigenen Zeit mit dem Altertum, auf dem die moderne Kultur beruht, vermitteln. Die Universität ist die notwendige Übergangsstufe von der Schule zur Akademie der Wissenschaften. Zwischen beiden bedarf es einer Stätte, die die Methode wissenschaftlichen Arbeitens lehrt und übt, das Bewußtsein von der Idee der Erkenntnis weckt und den Zusammenhang und das Verhältnis der Einzelwissenschaften zueinander und in ihrer Beziehung zur höchsten, der Wissenschaft vom Wissen, der Philosophie, in dem Zögling lebendig macht. Darin besteht die Aufgabe der Universität. Die philosophische Fakultät ist die Basis. Die eigentliche Universität ist in der philosophischen Fakultät enthalten und die drei anderen sind Spezialschulen. Alle müssen zuerst sein und sind auch der Philosophie Beflissene, aber alle sollten eigentlich auch in dem ersten Jahre ihres

akademischen Aufenthalts nichts anderes sein dürfen. Alle müssen das Allgemeine erst aufgenommen haben, sonst geht der wesentliche Charakter der Universitätsbildung verloren. — Wie reiche Anregungen auch die Didaktik von Schleiermacher erfahren konnte, hat Willmann an den unten angeführten Stellen seiner Didaktik näher ausgeführt und es als ein Verdienst Schleiermachers bezeichnet, daß seine Aufstellungen, wenn auch nicht in endgültiger Weise, die Loslösung der Didaktik von der Pädagogik vollziehen, indem sie beiden Disziplinen gesonderte Ausgangspunkte und damit Selbständigkeit geben. In dem grundlegenden Werke Willmanns, welcher die Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung betrachtet, mußten natürlich die diesbezüglichen Anregungen und Aufstellungen Schleiermachers eine eingehendere Würdigung erfahren.

Als die Hauptquelle der Erziehungsansichten Schleiermachers sind anzusehen seine „Monologe", in denen er seine eigentliche Weltansicht sowie die Geschichte seiner Selbsterziehung schildert, dann seine „Vorlesungen über Erziehungslehre", die leider nicht von ihm selbst redigiert worden sind, obwohl sie uns in einer sehr gediegenen und gewissenhaften Ausgabe von Platz vorliegen. Seine Briefe und Predigten, seine Abhandlungen und Gelegenheitsreden sind voll der fruchtbarsten Erörterungen über Erziehung. Von den Aufsätzen und Werken, die eigens diesem Zwecke gewidmet sind, seien hier nur folgende erwähnt: Rezension über Zöllners Ideen einer Nationalerziehung (1805), Gelegentliche Gedanken über deutsche Universitäten im deutschen Sinne (1808), der Akademievortrag „Über den Beruf des Staates zur Erziehung" (1814) u. s. w.

Literatur: Schleiermacher, „Sämtliche Werke", 33 Bände. Berlin 1836—1865. — Scholler, Vorlesungen über Schleiermacher. Halle 1844. — Diesterweg, Über die Lehrmethode Schleiermachers 1834. — Artikel Schleiermacher in Schmids Enzyklopädie. VII. Band, 2. Teil, S. 1—55. — Auberlen C. A., Schleiermacher, ein Charakterbild. Basel 1859. — Eisenlohr Th., Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers. Stuttgart 1852. — Dilthey W., Leben Schleiermachers. Berlin 1870. — Baxmann R., Friedrich Schleiermacher, sein Leben und sein Wirken. Elberfeld 1868. — Kittlitz R. v., Schleiermachers Bildungsgang, ein biographischer Versuch. Leipzig 1867. — Schleiermacher F., Erziehungslehre. Langensalza 1872. — Schleiermachers pädagogische Schriften. Herausg. v. C. Platz. Langensalza 1876. — Schmidt Karl, Gesch. der Päd. IV, 1008 ff. — Ziegler Th., Gesch. d. Päd., S. 289 ff. — Rohden G. v., Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipzig 1884. — Geyer O., Schleiermachers Anschauungen über Ethik, Psychologie und Pädag. — Diebow Paul, Die Päd. Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit. Halle 1894. — Keferstein H., Schleiermacher als Pädagog. Jena 1887. — Heubaum Alfred, Schleiermacher in Reins Enzykl. Handb. der Päd., 6. Bd., S. 87—128. — Willmann, Didaktik, I. S. 80, II. S. 50, 279, 325, 415, 467, 475, 490 u. 583. — Hauffe, Das Verhältnis der Pädagogik Schleiermachers zu den Prinzipien Pestalozzis. — Eberhardt W., Die philos. Begründung der Pädagogik Schleiermachers. Straßburg 1904. — Müller Viktor, Schleiermachers System der Pädagogik. Progr. Kalk. 1906. — Meyer E. R., Schleiermachers u. K. G. v. Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeine. Leipzig 1905.

Lindner-Loos.

Schmidt Karl (1819—1864), geboren zu Osternienburg in Anhalt, besuchte das Gymnasium in Köthen und bezog später die Universitäten in Berlin und Halle, wo er, für die Theologie bestimmt, sich hauptsächlich der Philosophie zuwandte: „Ich bin", schreibt er von dort, „von nun an Philosoph, und nichts soll mich wieder von der Philosophie scheiden. Sie soll fortan die Führerin meines Lebens und der Kampf gegen Satzung und Formelwesen die Aufgabe meines Lebens sein." Schmidt wurde 1845 Lehrer der Geschichte und der alten Sprachen am Gymnasium in Köthen, 1846 Pfarradjunkt in Edderitz, trat aber bereits 1850 in die erstere Stellung zurück und starb 1864 als Seminardirektor und Schulrat in Gotha, wo er mit der Neugestaltung des Schulwesens betraut war. Er steht wie Diesterweg auf dem Boden Pestalozzis und stützt seine Pädagogik auf die Anthropologie. Er betrachtet den Menschen als organische Einheit von Leib und Seele, welche durch die Erziehung in



Karl Schmidt.

Harmonie mit sich selbst, mit der Welt und mit Gott zu setzen sind. Auf psychologischem Gebiete hält er die Resultate der Forschungen Galls und seiner Nachfolger für maßgebend; ja er hat selbst zum Ausbau der Phrenologie das Seinige beigetragen. Als Schriftsteller entwickelte er auf pädagogischem Gebiete eine staunenerregende Tätigkeit; unter seinen zahlreichen und gediegenen Schriften ragen als die bedeutendsten hervor: 1. die vierbändige „Geschichte der Pädagogik", deren erste Auflage 1862 erschien; 2. die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Köthen 1863); 3. das Buch der Erziehung (Köthen 1854); 4. Gymnasialpädagogik, 1857; 5. Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, 1856; 6. die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogtum Gotha, 1863; 7. die Anthropologie (Dresden 1865). Der historische und didaktische Teil dieser Schriften ist ungleich wertvoller als der philosophische, welch letzterer infolge der ungesunden spekulativen Konstruktionen, auf denen er steht, den Freunden einer exakten Forschung weniger zusagen dürfte. Theob. Ziegler fällt über Schmidts „Geschichte der Pädagogik" folgendes Urteil: „In den vier stattlichen Bänden steckt viel Arbeit und Fleiß; aber — auch die vierte Auflage zeigt dies — das Unternehmen übersteigt bei weitem seine Menschen Kraft und mußte darum unvollkommen ausfallen; dazu fehlt es an der völligen Klarheit des philosophischen Standpunktes, an der Unbefangenheit des Urteils und an der Tiefe seiner Begründung; und dazu vermissen wir hinter der Weltanschauung, die hier im Gegensatze zu Raumer vertreten wird, auch jenes Pathos der Überzeugung, das uns bei diesem seinen Antipoden so charaktervoll anmutet."

Literatur: Von K. Schmidts „Geschichte der Pädag." erschien die 4. Aufl., besorgt von W. Lange, 1878—1890; Bd. 1 in 4. Aufl., besorgt von Dittes und Hannak 1888; seine Geschichte der Erzieh. und des Unterrichts in 4. Aufl. 1883 und sein Buch der Erziehung in 2. Aufl. 1873. — Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik (in Baumeisters Handbuch der Erzieh. und Unterrichtsl. 1 Bd.). München. 1895.

Lindner-Loos.

Schmuck der Schule s. d. Art. Künstlerischer Wandschmuck.

Schrader Wilhelm. Seine Bedeutung für die Pädagogik, insbesondere die Gymnasialpädagogik, beruht darauf, daß er den Weg eines preußischen Gymnasiallehrers von der untersten bis zur höchsten Stufe in einer Zeit durchgreifender Wandlung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, den mittleren fünf Jahrzehnten des



Wilhelm Schrader.

vorigen Jahrhunderts, zurückgelegt und dabei nicht nur dieses besondere Gebiet, das preußische Gymnasialwesen, in allen seinen Teilen und Beziehungen durchgearbeitet hat, sondern auch mit allen angrenzenden Sphären, dem Elementar- wie dem Universitätsschulwesen, der Schulregierung, der allgemeinen Politik, den kirchlichen Entwicklungen wie den allgemeinen wissenschaftlichen und literarischen Strömungen in einer Weise in Berührung getreten ist, die ihn weit unter die Oberfläche des ganzen Schul- und Erziehungsgebietes führte: wir wüßten ihm in dieser Hinsicht kaum einen unserer Zeitgenossen an die Seite zu stellen.

Geboren am 5. August 1817 zu Harbke in der preußischen Provinz Sachsen, Sohn eines Elementarlehrers, wächst er in sehr bescheidenen, doch nicht gerade drückenden Verhältnissen heran, lernt die Elemente beim Vater, Latein bei einigen Primanern des nahen Gymnasiums zu Helmstedt, tritt in die Quarta dieses Gymnasiums ein und legt 1836 an dem nächstgelegenen preußischen Gymnasium zu Halberstadt seine Abiturientenprüfung ab, studiert in Berlin Philologie in der durch den Namen A. Böckhs bezeichneten Frühzeit der Verbindung philologischer und geschichtlicher Forschung, hört daneben philosophische und theologische Vorlesungen und wird noch lebhaft von den tiefen Anregungen der Hegelschen Periode berührt. Nachdem er seit 1839 zweieinhalb glückliche Jahre als Hauslehrer auf einem Rittergute in empfänglicher, gebildeter Familie verlebt hatte, kehrte er 1842 nach Berlin zurück, ergänzte seine Studien, bestand 1843 seine Prüfungen, machte sein Probejahr am Joachimsthaler Gymnasium unter Meineke, trat in Böckhs pädagogisches Seminar ein und lernte zugleich das Alumnatswesen kennen, kam auch manchen späteren Berühmtheiten näher, fand seine Lebensgefährtin und wurde als Lehrer nach Brandenburg gewählt, wo er die ersten Jahre eigener Häuslichkeit verlebte. In der längst sich ankündigenden, aber gleichwohl überraschend eintretenden Krisis von 1848 wird er zunächst als Stellvertreter ins Frankfurter Parlament gewählt und tritt dort der Kasinogruppe, der Partei des rechten Zentrums, meist preußischer Abgeordneter, bei — eine Beziehung, beiläufig bemerkt, die man versucht ist, in weiterem Sinne als die seine theologische, philosophische und selbst pädagogische Lebensstellung charakterisierende sich anzueignen. Bald nach der Kaiserwahl scheidet er aus, nimmt teil an der Zusammenkunft der Erbkaiserlichen in Gotha, (Juni 1849), unterliegt bei der Wahl für das Erfurter Unionsparlament gegen einen sehr erlauchten Gegenkandidaten, Bismarck, kehrt, durch große Eindrücke und Freundschaft mit bedeutenden Männern bereichert, zu seinem Lehramte zurück. Ostern 1853 wurde er aber Direktor des Gymnasiums in Sorau, aber schon 1856 durch Ludw. Wieses tiefes Vertrauen als Provinzialschulrat nach Königsberg berufen; hier lernte er die Eigenart der Provinz von allen Seiten des Schulwesens und Schulregiments kennen, leitete das 1861 von ihm gegründete pädagogische Seminar und war von 1858 bis 1873 Vorsitzender der wissenschaftlichen Prüfungskommission. In weiten Kreisen über Preußen hinaus seit 1868 durch seine Erziehungs- und Unterrichtslehre bekannt, nimmt er teil an der von Falk berufenen Schulkonferenz von 1873, entfaltet seit 1875 als Vorsitzender der Generalsynode und namhaftes Mitglied der sogenannten Mittelpartei auch eine wichtige kirchliche Tätigkeit; übernimmt, wenig erbaut von den neuen Preußischen Lehrplänen von 1882, die Stellung als Curator der Friedrichs-Universität zu Halle, nimmt tätigen Anteil an der Schulkonferenz von 1890 und den sich an sie anschließenden weiteren Arbeiten der sogenannten Schulreform, deren letzte Ergebnisse ihn, den überzeugten Humanisten, aber keineswegs befriedigen; er wird Mitgründer und Leiter des humanistischen Gymnasialvereines. Anläßlich des 200jährigen Bestehens der Universität Halle schreibt er deren Geschichte (2 Bände 1892) und tritt, nachdem er 1897 seinen 80. Geburtstag gefeiert hat, 1902 in den Ruhestand, lebt in Halle.

Seinen erwähnten größeren Werken, der Erziehungs- und Unterrichtslehre (6. Aufl. 1906), der Geschichte der Universität Halle, sind hinzuzufügen: Verfassung der höheren Schulen, pädagogische Bedenken 1879, 3. Aufl. 1889; Die ideale Erziehung des deutschen Volkstums 1880; Karl Gustav v. Goßler, Kanzler des Königreiches Preußen (1886) sowie die Redaktion der zweiten Ausgabe der A. Schmidschen Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichts-

wesens vom 7. Bd. an (Bd. 10 1887), neben zahlreichen kleinen Aufsätzen in Zeitschriften seiner Richtung; vor allem aber ist hervorzuheben das kleine, unter den Gesichtspunkten des Pädagogen (und Historikers) vielleicht wichtigste seiner Bücher: Erfahrungen und Bekenntnisse, Berlin 1900. Es gibt auf 284 Seiten ein klares, bescheiden und wahr gezeichnetes Bild seines Lebensganges und in diesem Rahmen tritt uns die ganze Entwicklung des preußischen und mithin zu einem guten Teil deutschen Schulwesens in den letzten 60 Jahren, es treten uns die namhaftesten Schulmänner wie die Zeitereignisse in bedeutenden, mit Glück charakterisierten Persönlichkeiten und Situationen entgegen — vor allem aber erhalten hier die Pflichten des Schulmannes auf seinen verschiedenen Stufen und Gebieten eine vielseitige Beleuchtung durch einen reich und vielseitig begabten und bewährten Mann, der sie alle selbst durchwandert hat und der, philologisch, theologisch, philosophisch und praktisch durchgebildet, fest auf dem Boden humanistischer und evang.-christlicher Anschauung stehend und streng konsequent, doch die entgegenstehenden Anschauungen versteht und ohne Härte widerlegt oder ablehnt. Auch diejenigen, welche Schrader nicht persönlich gekannt haben, werden sich hier mit Freude und Gewinn dem Eindruck einer Persönlichkeit hingeben, in der in harmonischer Weise der strenge Ernst und die heitere Freiheit des Erzieherberufes sich verbinden.

Bonn. *O. Jäger.*

Schreibkrampf s. d. Art. Schreibunterricht.

Schreibunterricht. Dieser befaßt sich mit der schönen, gesetzmäßigen und geläufigen Darstellung der Hand- und Zierschriften. Die Lehre vom Schönschreiben (Kalligraphie), in der höheren Bedeutung des Wortes genommen, gründet sich auf die Gesetze der Kunst, meist unter Anwendung mehrerer Hilfsmittel (Maßstab, Lineal, Zirkel, Feder, Pinsel, Farbe etc.); in der niederen Bedeutung des Wortes versteht man darunter ein bloßes Schreiben mit Feder und Tinte. Dieses „Schreiben", welches auch stets ein „Schönschreiben" sein soll, ist Gegenstand des allgemeinen Unterrichts. Seine Wichtigkeit, sein Einfluß auf die Gesamtbildung eines Volkes sind unberechenbar: „Es ist die Stütze des Gedächtnisses, im Geschäftsleben so unentbehrlich wie im Hauswesen nützlich und knüpft um die Menschheit eins der schönsten Bande" (Zerrenner). In der Volksschule ist es ein Hauptgegenstand. Es übt Auge und Hand, weckt und pflegt den Sinn für Reinlichkeit, Regelmäßigkeit und Ordnung, schärft das Wahrnehmungsvermögen, dient zur Vertiefung in den sprachlichen Fächern, steht in höchst wichtiger Wechselbeziehung zu allen Lehrgegenständen, die schriftliche Arbeiten erfordern, und ist so für den Menschen nicht nur ein Mittel zur Bildung seines Geistes, sondern befähigt ihn auch zu schaffender Tätigkeit, zur Darstellung seiner Gedanken, Gefühle und Bestrebungen.

Als gebräuchliche Handschriften gelten die deutsche und lateinische Kurrentschrift, als Zierschriften die Rundschrift, die Kursivschrift und die Fraktur.

Eine schöne Handschrift muß einfach, deutlich, regelmäßig, frei und rein und gefällig sein. Einfach ist die Schrift, wenn sie keine unnötigen Züge, keine Schnörkel hat. Die Einfachheit ist das Grundgesetz der Schönheit. Deutlich ist die Schrift, wenn jeder Buchstabe an seiner eigentümlichen Form, der kein wesentliches Merkmal fehlen darf, sofort erkannt wird. Bei schnellem Schreiben geht die Deutlichkeit am ehesten verloren. Regelmäßig ist die Schrift, wenn alle Grundstriche parallele Lage haben (Gleichheit der Lage); wenn die Mittel-, Ober- und Unterlängen der Buchstaben untereinander gleiche Höhe und Tiefe haben (Gleichheit der Längen); wenn alle mit Federdruck ausgeführten Striche gleich stark sind (Gleichheit der Stärke); wenn die einzelnen Wörter, Buchstaben und Zeilen in relativ gleichen Entfernungen stehen (Gleichheit der Entfernungen). Da das Schreiben nichts anderes ist als ein fortgesetztes Gruppieren der Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu Zeilen, der Zeilen zu Abschnitten und Schriftganzen, so sind bezüglich der regelmäßigen Entfernungen auch die Über- und Unterschriften und der freibleibende Rand zu beachten. Frei ist die Schrift, wenn alle Haar- und Schattenstriche mit einem sicheren, wohlgeübten Zuge dargestellt sind; rein ist sie, wenn, abgesehen von ihrer äußeren Reinhaltung, alle ihre Züge scharf begrenzt sind. Die Rein-

heit der Schriftzüge stellt sich immer dann ein, wenn der Schüler die zur Freiheit führende leichte Federhaltung gewonnen hat; eine unsichere, gedrückte Hand erzeugt unreine, d. h. rissige und zackige Striche. Gefällig (elegant) ist die Schrift, wenn nicht nur jeder einzelne Buchstabe schön und korrekt geschrieben ist, sondern wenn alle Buchstaben und ihre Teile durch das Ineinanderfließen und den zierlichen Schwung ihrer Verbindungslinien in dem Beschauer einen angenehmen Eindruck hervorrufen. Da Reinheit, Freiheit und Gefälligkeit eine bestimmte Leichtigkeit und Schnelligkeit der Darstellung voraussetzen, so ist das vom Schüler zu erreichende Ziel eine schöne Schnellschrift.

Unter den Methoden des Schreibunterrichts ist in erster Linie die genetische zu nennen. Das Wort „genetisch" bedeutet entstehungsgemäß. Die genetische Methode ist daher diejenige, welche die Schriftzüge in ihre Elemente zerlegt und diese sowie die aus ihnen entstandenen Formen, letztere in der Reihenfolge ihrer Abstammung von den ersteren, zur Einübung bringt. Schon im 16. Jahrhundert traten Versuche auf, die Buchstaben in ihre Teile zu zerlegen und diese mit passenden Namen zu belegen (Joh. Neudorffer in Nürnberg). Im 18. Jahrhundert bemühten sich in derselben Weise: Joh. Christ. Albrecht in Nürnberg, der sächsische geheime Kanzlist Geißler, Fischer in Ansbach und Vogel in Nürnberg. Ihre volle Würdigung erhielt die genetische Methode erst durch Pestalozzi und seine Nachfolger, welche die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts aufstellten. Unter ihnen ragt Heinrich Stephani hervor, der 1815 in Erlangen eine „Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode" herausgab. Gefördert wurde diese Methode durch die Einführung der Wandtafeln in den Schulen. Während früher der Lehrer jedem einzelnen Schüler in sein Heft einen Buchstaben oder eine Zeile vorschrieb, konnte er jetzt die Vorschrift vor den Augen aller Schüler entstehen lassen. Dadurch kam Leben in den Unterricht: das gemeinsame Tun förderte die Aufmerksamkeit und Lernlust der Schüler; die Vorschrift konnte in größeren Dimensionen gegeben werden, wodurch die Auffassung erleichtert wurde; die Fehler der einzelnen konnten auf der Wandtafel zur allgemeinen Belehrung benützt werden etc.

Eine weitere Förderung erhielt die genetische Methode dadurch, daß die Elemente der Schrift, welche früher von geometrischen Figuren hergeleitet und so gleichsam wissenschaftlich begründet wurden, nun auf die den physiologischen Gesetzen entsprechende Hand- und Fingerbewegung bezogen werden. Durch das Auf- und Abwärtsbewegen der Feder auf dem Papiere entstehen zwei Arten von Strichen: Aufstriche und Abstriche. Die ersteren sind der Federführung entsprechend alle fein (Haarstriche). Es gibt gerade, rechtsgebogene und linksgebogene Aufstriche; sie sind bloße Verbindungsstriche, keine Grundzüge, sondern nur deren Begleiter. Die eigentlichen Grundzüge (Grundstriche, Hauptstriche, Elemente) sind die Abstriche. Sie werden durch einen kurzen Ruck der Feder von oben nach unten hervorgebracht, wobei die Federspitzen auseinandergehen; sie sind deshalb alle stark (Schattenstriche). Es lassen sich folgende zehn Arten der Abstriche unterscheiden:



1. Der gleichstarke Abstrich, 2. der Keilstrich, 3. der untere, 4. der obere Halbbogen, 5. die Schlangenlinie, 6. der linke, 7. der rechte Seitenbogen, 8. die Flammenlinie, 9. der umgekehrte Keilstrich, 10. die Wellenlinie. Auf eines dieser Elemente läßt sich jeder Teil der Schrift zurückführen, wenn man sich dieselben in verschiedenen Größen vorstellt. Bandförmige Verschlingungen, die durch Kreuzung von Haar- und Schattenstrichen entstehen, heißen Schleifen, wenn sie klein sind, Schlingen (Punktschlinge). Diese Einteilung dient wesentlich zur Vereinfachung des Unterrichts: die Gruppierung der Buchstaben nach ihrer Abstammung ist erleichtert, die Terminologie ist einfach und jeder Schüler ist im stande, das betreffende Element selbst aufzufinden.

Aus dem Streben, dem Schüler, der die Schriftteile nach mathematischen Verhältnissen darstellen sollte, Hilfslinien zu bieten, entstand die Linearmethode. Diese Linien sollten nicht bloß die Ausführung des zu Schreibenden erleichtern, sondern auch die Beurteilung des Geschriebenen ermöglichen. Außer den vier Linien zur Begrenzung der Buchstaben wurden noch schräge und vertikale Linien verwendet, so daß das Schreibblatt in lauter Vierecke eingeteilt war; manche Lehrer ließen in einem Rautennetz schreiben, manche gaben auch noch Diagonallinien (Richtungslinien) dazu. Gegen diese übermäßige Anwendung von Hilfslinien wurden schwere Bedenken erhoben: sie legen dem Schüler Zwang an, verhindern ihn an jeder freien Bewegung, verleiten ihn zu ängstlichem Nachmalen der Buchstaben, hindern also das Schnellschreiben u. a. In neuerer Zeit begnügt man sich für den Anfangsunterricht mit den üblichen vier Linien, ist jedoch bestrebt, so bald als möglich zum Schreiben auf einer Linie überzugehen.

Friedrich Olivier, Lehrer am Philanthropin zu Dessau (s. d. Art. Fibel) verwarf alle Linien bis auf zwei feine Parallellinien für die Mittellage. Aus seiner Schrift: „Über den Charakter und Wert guter und natürlicher Unterrichtsmethoden. Ein Wort zu seiner Zeit“ (Leipzig 1802) ist zu entnehmen, daß es ihm auf die Bildung der Hand vor allem ankomme. Er läßt schräge und ovale Striche, „das Fundament des Schreibunterrichts“, und einzelne Buchstaben in großen, langen und freien Zügen schreiben, weil nur so die Finger gelenkig würden. Olivier gilt demnach als der Vorläufer Carstairs, der 1817 in London die Schnellschreibmethode begründete. Diese Methode hieß wohl auch die amerikanische, weil sie sehr bald ihren Weg nach Nordamerika machte, dürfte aber mit größerem Rechte die englische genannt werden. Ein Schüler Carstairs, der Franzose Audoyer, kam als reisender Schreiblehrer über Italien nach Österreich und Deutschland und bot sich überall an, jedem in 20 Stunden eine schöne Handschrift zu verschaffen. Da der Franzose gute Geschäfte machte, mußte er wohl auch Erfolge aufzuweisen haben.

Carstairs verlangte gleich Olivier vor allem die Bildung der Schreiborgane, er will Arm, Hand und Finger gelenkiger machen. Zu diesem Zwecke stellte er für den ersten Unterricht Übungen auf, welche der Hand einen freien, sicheren und schnellen Zug verschaffen sollen. Man kann dieselben Übungen zur Freimachung der Hand nennen. Er unterschied bei ihnen 1. die Bewegung des Armes, 2. der Hand und 3. der Finger, welche er noch in drei Kombinationen: 4. Arm und Finger, 5. Hand und Finger und 6. Arm, Hand und Finger anwendete. Er ließ ferner die Schriftelemente möglichst groß einüben und die einzelnen Buchstaben ohne alle Hilfslinien unter- und nebeneinander in Verbindung mit künstlichen Zügen und Verschlingungen ausführen. Um die aufrechte Haltung des Schülers zu erzwingen, band er den Oberkörper desselben an die Stuhllehne fest und fesselte weiter auch die drei Schreibefinger durch ein Band und den vierten und fünften Finger durch ein zweites Band (die Ligatur).

Durch die englische Methode wurde den Lehrenden eine Forderung des praktischen Lebens in Erinnerung gebracht, welche dahin geht, nicht nur eine schöne und leserliche, sondern auch eine schnelle und fließende Schrift zu erzielen. Durch die energische Betreibung der Carstairsschen Übungen wurden sie ferner auf die Unterschiede in der Kiel- und Stahlfederführung aufmerksam, was zur Verschönerung der Schriftformen führte. Deutsche Pädagogen wie: Nädelin, Dufft, Ebensperger, Hertzsprung, Strahlendorff, Dietlein u. a. haben die Lehrweise Carstairs verbessert und der Volksschule angepaßt: die Ligatur wurde verworfen, die Übungen zur Freimachung der Hand und die freien Übungen auf leerem Papier wurden teils auf die mittlere, teils auf die obere Stufe verlegt, alle Übungen aber mit dem Taktschreiben verbunden.

Als Erfinder der Taktschreibmethode wird der eben genannte Stuttgarter Präzeptor Nädelin bezeichnet, doch finden sich schon bei Schreiblehrern früherer Zeit Andeutungen eines gewissen Taktierens. Der Wert des Taktschreibens liegt in dem gleichgemessenen, gleichzeitigen und gemeinschaftlichen Tun der Schüler. Der Takt (das Zeitmaß) wird angegeben durch die kurzen Wörter „auf, ab“, durch die einsilbigen Zahlwörter „eins“ bis „zehn“ oder durch Klopfen

mit einem Stäbchen. Der Schreibunterricht hat durch die Taktmethode einen großen Fortschritt gemacht, ja er wurde durch dieselbe erst zu einem erziehlichen Gesamtunterricht. Lust und Liebe zur Sache, Ordnung und Disziplin kehrten in die Schule ein und durch die gleichmäßige Bewegung der Schreibglieder wurde Kraft, Schnelligkeit und Schönheit der Schrift erzielt.

Manche Schreiblehrer schrieben die Buchstaben und Wörter vor (gewöhnlich mit Reißblei) und ließen sie mit Feder und Tinte überziehen, daher der Name Überziehmethode. Schon Locke und Ratich ließen rote, Scheurer blaugedruckte Buchstaben mit schwarzer Tinte überfahren. Der Wiener Fabrikant Spörlin (1850) verwendete dunkelgefärbtes Papier mit weißen Buchstaben und ließ darauf mit Wasser schreiben, was eine öftere Verwendung derselben Vorschrift ermöglichte. Manche Schreiblehrer ließen auf Papier schreiben, auf dem die Buchstaben durch feine rote und schwarze Punkte vorgezeichnet waren. Schmidt ließ die Buchstaben in Metallplatten eingraben und die Schüler mußten mit einem Griffel in den Geleisen nachfahren, bis sich ihnen die Form einprägte. Ähnlich ging Herbart mit durchritzten Hornplatten vor, welche auf das Schriftblatt gelegt wurden.

Alle diese Hilfsmittel konnten in der Volksschule keinen Boden gewinnen. Als bestes Mittel zur Einprägung der Form gilt die Vorschrift in großem Maßstabe auf der Schultafel vor den Augen der Kinder, die solcherart die Form entstehen sehen, und die Beschreibung (Zerlegung in Teile und Benennung derselben). In der Unterklasse kann wohl manchmal ein Nachziehen oder Nachmalen der Buchstaben angezeigt sein; hier läßt auch der Lehrer den schwachbegabten Anfänger die Buchstaben der Schultafel mit dem Stabe oder mit dem Finger in der Luft, nachfahren, um die Auffassung der Form zu erleichtern.

Mit der Körperhaltung beim Schreiben haben sich Lehrer und Ärzte, Schulbehörden und Konferenzen beschäftigt und hiebei insbesondere der zweckmäßigen Herstellung der Schulbank (s. Art.) ihre Aufmerksamkeit zugewendet. Erst später richtete sich der Blick der Kundigen auf zwei wichtige Momente: auf die Lage des Heftes beim Schreiben und auf die Lage der Schrift selbst. Den Anstoß in dieser Richtung gab der Württemberger Arzt Dr. Ellinger, welcher schon 1817 darauf hinwies, daß die übliche Rechtslage des Heftes zu schlechter Haltung des Körpers führe. Seinen Anschauungen schloß sich Kreismedizinrat Dr. Groß an, welcher die rechtsschiefe Schreibweise als die Hauptursache der bei der Schuljugend so häufig vorkommenden Skoliose (Rückgratsverkrümmung) und Myopie (Kurzsichtigkeit) bezeichnete. Auf diese Anklage hin beschäftigten sich mit der angeregten Frage die mittelfränkische Ärztekammer, Cohn (Rede auf der Danziger Naturforscherversammlung), die Ärzte Dr. Schubert in Nürnberg und Dr. Weber in Darmstadt und die vom königl. Württembergischen Ministerium einberufene Kommission, welche den Auftrag erhielt, den Einfluß der rechtsschiefen Schrift auf das Auge und die Körperhaltung der Schüler zu ergründen. Es folgte nun eine große Zahl Untersuchungen von Kindern während des Schreibaktes, vorgenommen teils aus wissenschaftlichem Drange, teils im Auftrage der genannten Kommission. Zwei Mitglieder dieser Kommission, Professor und Augenarzt Dr. Berlin und Medizinalassessor Dr. Rembold, erklärten sich für die rechtsschiefe Schrift mit einer Neigung von 50—60° bei schräger Mittenlage des Heftes. Dem gegenüber traten die Ärzte Dr. Merkel und Dr. Schubert in Nürnberg und der Schulmann J. Daiber in Stuttgart für die gerade Mittenlage des Heftes ein, welche eine senkrechte Schrift, die sogenannte Steilschrift, zur Folge haben müsse. Der Streit, in den nun auch andere Ärzte und Schulmänner eintraten, ist eines der interessantesten Kapitel der Schulgeschichte. Es handelte sich hauptsächlich darum, zu beweisen, welche Schrift den anatomischen Verhältnissen der Hand und des Armes wie den Bewegungsgesetzen der Augen am meisten entspreche. Mit Aufwand von Kraft und Geist wurden die Ergebnisse der Untersuchungen und selbst neuerer Forschungen (Augenbewegungsgesetz von Dr. Wundt) zu Gunsten der Steilschrift ins Feld geführt und darauf hingewiesen, daß auch die Schrift unserer Voreltern eine senkrechte war. Wegen der eminent hygienischen Bedeutung dieser Frage durften die Schulen die Versuche nicht abweisen. Es erschienen Bücher und Schreib-

hefte in Steilschrift, die Behörden erließen Regulative für die Versuche, Ärzte und behördliche Personen griffen ermunternd ein und es schien, als sollte dieser Schrift für den Schulunterricht (mindestens für den ersten, wie Anhänger der gemäßigten Richtung meinten) die Palme zufallen. Doch die Anhänger und Verteidiger der Schrägschrift behielten recht. Die Schreibsituation wird nicht von den Augen beherrscht, sondern von Arm und Hand des Schreibenden; für diese aber ist die Schrägschrift die bequemere. Die Schrägschrift ist die natürliche Folge der einseitigen Tätigkeit, als welche das Schreibgeschäft gilt und auch in Zukunft gelten wird. Wie die Steilschrift dem langsamen Gehaben und den unvollkommenen Mitteln unserer Altvordern entspricht, so ist die Schrägschrift dem hastigen Schaffen und den verbesserten Schreibmaterialien (spitzige Stahlfedern) der Gegenwart angepaßt. Die Steilschrift wurde deshalb auch vom großen Publikum, dem Volke, abgelehnt. Die Schrägschrift ist auch die schönere von beiden, demnach ein würdigeres Unterrichtsobjekt. Die Erfahrungen haben aber auch ergeben, daß die Verbesserung der Schreibhaltung, die von der Steilschrift erwartet wurde, nicht eintrat, weil der Schüler infolge baldiger Ermüdung die geforderte Normalstellung nicht dauernd behalten kann.

Die Normalschreibhaltung bei der Steilschrift ist folgende: Das Heft liegt vor dem Körper des Schreibenden gerade in der Mitte, so daß der untere Rand desselben parallel zum Tischrande ist. Die beiden Unterarme werden so aufgelegt, daß die über dem Hefte aneinanderstoßenden Hände einen rechten Winkel einschließen. Der Oberkörper wird gerade und aufrecht gehalten, der Kopf leicht vorgebeugt.

Diese Schreibstellung ist eine Schwebestellung. „Bei genügender Aufmerksamkeit und Willensstärke vermag sich der Oberkörper kurze Zeit hindurch aufrecht zu erhalten, dann aber tritt die Ermüdung der tätigen Muskeln ein, so daß der Körper seine Haltung aufgibt und eine ihm für den Augenblick bequemere und günstigere Stellung sucht" (Janke). Um diese zu finden, bewegt sich der Schwerpunkt des Oberkörpers nach vor- oder nach rückwärts, d. h. der Oberkörper neigt sich nach vorne oder nach hinten. In beiden Lagen kann aber der Körper nur mit großer Muskelanstrengung festgehalten werden, wenn er keine Stütze findet. Eine solche bietet ihm bei der Vorwärtsneigung das Auflegen der Arme auf den Tisch oder das Anlegen der Brust an den Tischrand; bei der Rückwärtsneigung wird der Stützpunkt in der Sitzlehne oder auch im Ende des Kreuzbeines gefunden.



Erasmus von Holbein d. J.



Schulmeisterschild von Holbein d. J.

Aber auch diese Stützen sind nicht von Dauer und in der Qual des Zwanges streckt der Schüler beide Füße von sich. Während uns der berühmte Maler des 16. Jahrhunderts Hans Holbein d. j. in seinem Porträt „Erasmus" (s. d. Bild) einen Steilschreiber in musterhafter Haltung darstellt, sehen wir in dem „Schulmeisterschild", einer berühmten Schöpfung desselben Meisters, die Schüler in der nachlässigsten Haltung, ein Beweis, daß auch zur damaligen Zeit trotz der Steilschrift das Streben nach einer bequemen Körperstellung vorhanden war.

Die Steilschriftbewegung hat uns einige Wahrheiten gebracht, deren Beachtung beim Schreibunterricht verlangt wird. Sie sind in kurzem folgende:

1. Obzwar ein andauerndes Verharren in der Normalschreibhaltung von dem Schüler nicht verlangt werden kann, so ist doch jederzeit eine möglichst symmetrische Körper- und Kopfhaltung anzustreben, zunächst durch die Wahl einer schwach geneigten Schrift, dann durch alle gebotenen Mittel der Didaktik und Zucht.

2. Für den Schulunterricht empfiehlt sich die schräge Mittenlage des Heftes da die hiebei mögliche Schreibhaltung nur wenig von der normalen abweicht. Alle anderen Heftlagen, die erwiesenermaßen geringere oder größere Verlagerungen des Schwergewichtes des Oberkörpers und schädliche Annäherungen der Augen an die Schreibfläche nach sich ziehen, sind vom Schulunterricht grundsätzlich auszuschließen.

3. Länger andauernde Schreibübungen sind durch Pausen zu unterbrechen. Die einseitige Anstrengung der rechten Hand, des rechten Armes, die Anspannung der Muskeln des Oberkörpers und der Augen bedürfen einer Unterbrechung, um der bald eintretenden Ermüdung vorzubeugen. Diese

Unterbrechung soll aber nicht bloß einzelnen Gliedern, sondern möglichst dem ganzen Körper zu gute kommen; es empfiehlt sich daher, zwischen die Schreibübungen, und zwar mindestens nach jeder Viertelstunde, passende Turnübungen einzuschalten.

4. Schüler der Unterstufe der Volksschule sollen nur auf kurzen Zeilen schreiben (Zeilenlänge höchstens 15 *cm*). Längere Zeilen erschweren die Herstellung paralleler Grundstriche und strengen die Augen übermäßig an. Hefte mit längeren Zeilen sind nur auf der Oberstufe zu verwenden.

5. Aus demselben Grunde soll das Abschreiben von links gelegtem Buche (Vorschrift) vermieden werden. An vielen Schulen finden sich bereits an den Schulbänken kleine Pulte zur Aufnahme der Vorlage, so daß der Schüler das Abzuschreibende vor sich hat.

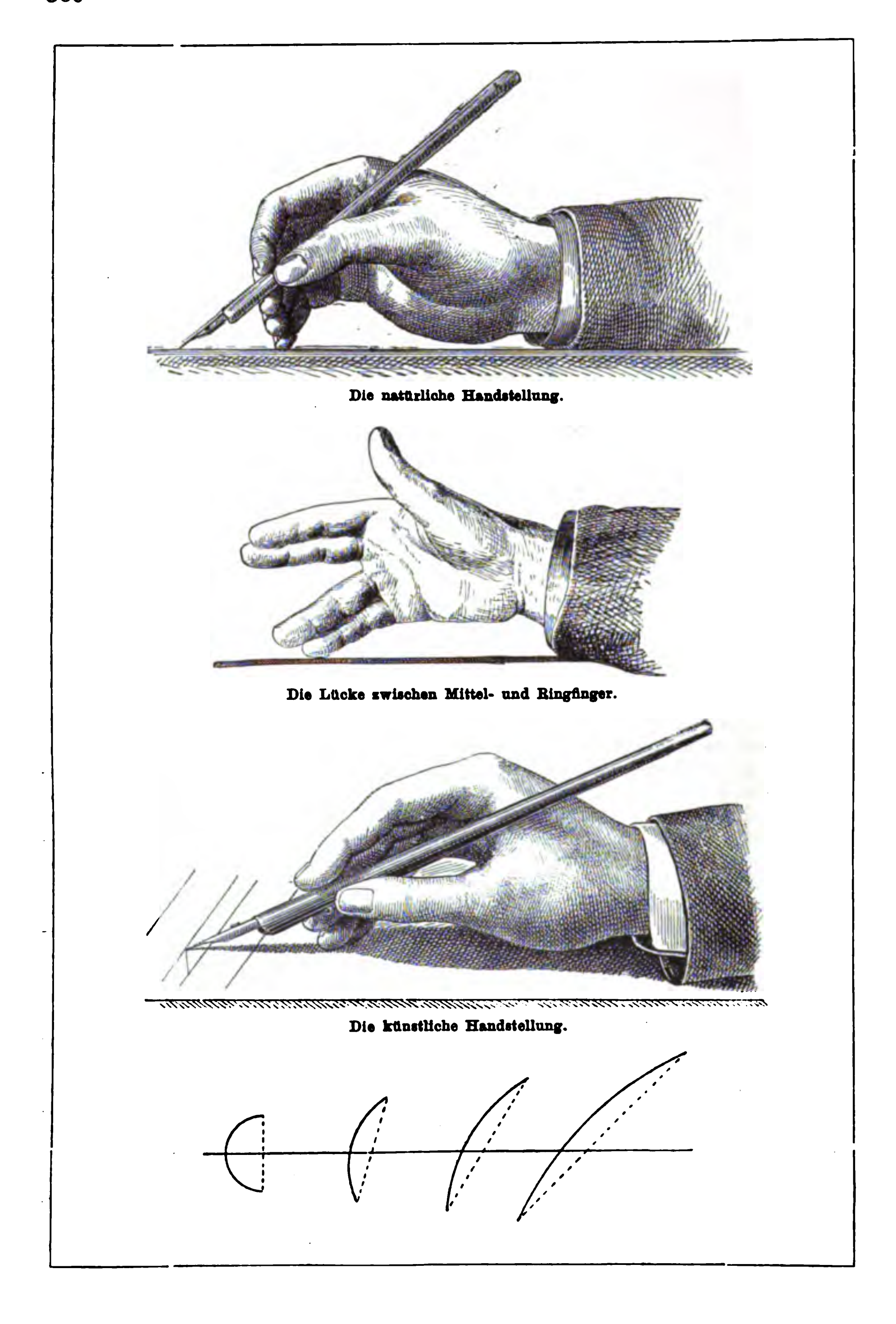
Da beim Schreiben Arm und Hand die Hauptaufgabe zu leisten haben, so ist die Federhaltung von größter Wichtigkeit. Die Schriftzeichen werden beim Schreiben durch die Bewegung der Fingergelenke der drei Schreibfinger: Daumen, Zeige- und Mittelfinger der rechten Hand, welche den Federhalter festhalten, hervorgebracht. Der Federhalter liegt einerseits zwischen der rechten Unterseite der Daumenspitze, anderseits zwischen den Spitzen des Zeige- und Mittelfingers. Die Schreibefinger sind hiebei etwas eingebogen. Die Hand stützt sich auf den kleinen Finger, der mit seiner äußeren Kante bis zum zweiten Gliede auf der Schreibfläche ruht. Überläßt man beim Ergreifen des Federhalters die Hand sich selbst, d. h. wendet man keinen Zwang an, so werden die Spitzen der drei Schreibefinger einander genähert, beiläufig in der Weise, wie man eine Prise Tee nimmt. Wir nennen diese Handstellung die natürliche, weil sie der natürlichen Bewegung der Fingergelenke am angemessensten ist. „Der Bau der Fingergelenke gleicht einem einfachen Charniere, demgemäß die Fingerspitze bei der Beugung und Streckung des Fingers einen Kreisbogen beschreibt" (Dr. Karl Toldt, Professor der Anatomie an der Wiener Universität). Durch das Beugen der Fingergelenke entstehen die Abstriche, durch das Strecken derselben die Aufstriche.

Diese natürliche Federhaltung, bei welcher das obere Ende des Federhalters gegen den Ellbogen gerichtet ist, wird bei der Steilschrift angewendet (siehe Abbild.). Sie kennzeichnet sich dadurch, daß sie rundliche Formen bevorzugt und die Druckanwendung zu vermeiden strebt. Wir wenden sie an, wenn wir auf beengtem Raum schreiben oder wenn wir mit Bleistift eine rasche Notiz machen.

Mit der natürlichen Handstellung können wir beim Schreibunterricht nicht ausreichen. Die Schüler sollen eben nicht bloß rundliche Formen, sondern auch eckige, wie sie besonders der deutschen Kurrentschrift eigen sind, schreiben lernen; sie sollen ferner auch mit Anwendung des Fingerdruckes schreiben, da wir die Schattenstriche als ein wichtiges Erfordernis einer schönen Handschrift erkennen; sie sollen endlich befähigt werden, längere Wörter und größere Züge in raschem Fortgleiten auf der Zeile auszuführen. Da wir aber als Schreibinstrument den Schülern die feinspitzige Stahlfeder in die Hand geben, so müssen wir jene Handstellung anwenden, welche nicht nur zur Erreichung des angedeuteten Zieles führt, sondern auch insbesondere der Eigenart des gewählten Schreibinstruments entspricht.

Zunächst muß die Schreibfeder weniger steil (in kleinerem Winkel) gegen die Schreibfläche aufgelegt werden. Dies geschieht dadurch, daß Zeige- und Mittelfinger sich etwas vorstrecken. Die Finger werden so aus ihrer natürlichen gegenseitigen Anschmiegung herausgerissen und es entsteht zwischen dem Mittel- und Ringfinger eine Lücke (siehe Abbild.). Ferner muß die Schreibhand in ihrem Wurzelgelenke nach einwärts gedreht werden, so daß der Daumen sich bis auf etwa 2 *cm* Entfernung der Schreibfläche nähert und zu dieser fast parallel steht. Die obere Spitze des Federhalters ist dann nicht mehr gegen den Ellbogen, sondern gegen die rechte Schulter des Schreibenden gerichtet. Hiedurch entsteht eine künstliche Stellung der Hand (siehe Abbild.), eine Art Zwangstellung, welche aber dem Schüler nicht erspart werden kann, da sie eine sichere Gewähr für die Erreichung des vorgesteckten Zieles bietet.

Durch das Vorstrecken des Zeige- und Mittelfingers wird der Federhalter, der die



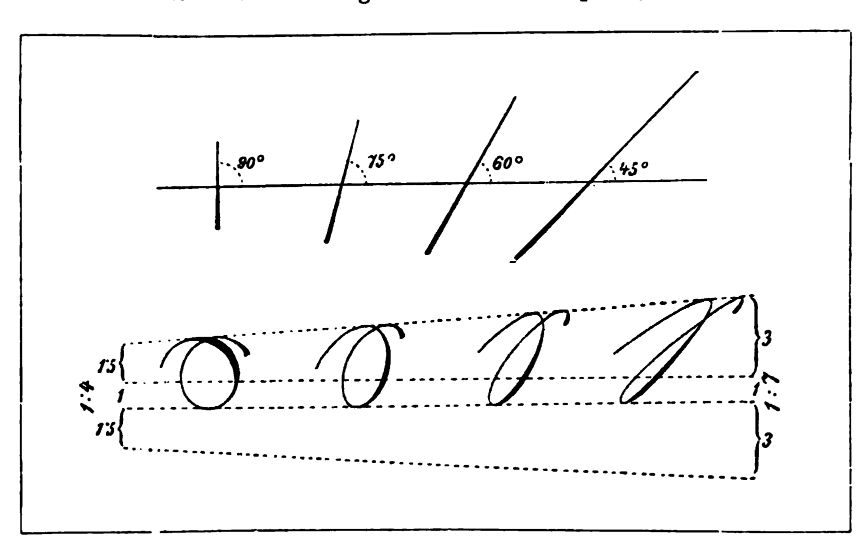
Die natürliche Handstellung.

Die Lücke zwischen Mittel- und Ringfinger.

Die künstliche Handstellung.

Bewegung eines Zirkelschenkels macht, gleichsam nach vorn verlängert, so daß die Federspitze nun ein größeres Feld bestreichen, also einen größeren Kreisbogen machen kann (siehe Bild).

Die Fingergelenke sind in dieser Stellung befähigt, längere Striche und größere Schwünge auszuführen, als dies in der natürlichen, zwanglosen Stellung möglich ist. Aber je weiter der Zirkelschenkel verlängert, d. h. je weiter Zeige- und Mittelfinger vorgestreckt werden, um so schräger erscheinen die Bogen gegen die Schreibzeile geneigt. Den größeren Kreisbogen entsprechen bei der Schrift längere Grundstriche. In unterstehender Abbildung führen wir den Grundstrich des Buchstaben ſ der deutschen Kurrentschrift vor, wie ihn die menschliche Hand in senkrechter und mehr und mehr geneigter Lage darstellt. Je schräger der Grundstrich, desto länger wird er, desto schwieriger wird aber auch die Arbeit für die lernende Hand. Je länger die zu schreibenden Züge sind, je kunstvoller sie ausgeführt werden, um so länger muß der schreibende Zirkelschenkel gedacht werden und um so schräger ist dann die Schrift. Die Neigung der Schrift und die Größe und der Schwung ihrer Formen stehen demnach in einem proportionalen Verhältnisse zu der Zwangstellung der Hand, wobei allerdings auch in Betracht kommt, daß bei der Schrägschrift das Handgelenk und selbst der Arm der schreibenden Hand mitwirken müssen. Es ist aber auch erklärlich, daß die Schleifen der Buchstaben bei fortschreitender Schräglage sich verengern und die Schrift dadurch undeutlich wird. Siehe den Buchstaben S!



Mit dem Schrägerwerden des Grundstriches verändert sich aber auch das Größenverhältnis der Buchstaben untereinander. Nehmen wir die Höhe des i bei der deutschen Kurrentschrift mit 1 an, so wächst das Verhältnis von 1 : 4 bis 1 : 7. Das zuletzt angegebene Verhältnis ist das, welches den Gesetzen der Schönheit und den Anforderungen der Schnellschrift am meisten entspricht, aber nur nach vieljähriger Übung erreicht werden kann. Das Schriftverhältnis 1 : 7 läßt sich nicht an den Anfang des Unterrichts stellen. Es ist natürlich und zweckmäßig, daß man die Anfänger die Formen recht groß schreiben läßt, das i z. B. in einer Höhe von 4 bis 5 *mm*. Dem Verhältnisse 1 : 7 entsprechend müßte nun das ſ in einer Länge von 28 bis 35 *mm* geschrieben werden, eine Leistung, die man der Hand des Anfängers nicht zumuten kann. Wir wählen also für den Volksschulunterricht die schwach geneigte Schrift, weil die bei derselben angewandte Fingerhaltung sich nicht allzusehr von der natürlichen entfernt, demnach an die lernende Hand geringere Anforderungen stellt und weil diese Schrift deutliche Formen

bietet. Die Schrift der Volksschule beginne daher mit einer Neigung von 70° (von der Horizontalen) bei einem Größenverhältnisse von beiläufig 1:5 und schreite im Laufe der Schuljahre zu einer Neigung von 60° vor bei einem Größenverhältnisse von beiläufig 1:6. Für die lateinische Kurrentschrift genügt anfänglich das Verhältnis 1:4 bei derselben Schräglage.

Für einen gedeihlichen Schreibunterricht ist auch die Art und Beschaffenheit der Schreibmaterialien von Bedeutung. Beim Unterricht in der Elementarklasse wird fast ausschließlich die Schiefertafel verwendet. Diese hat aber ihre unleugbaren Nachteile: die graue Schrift auf grauem Grunde ist schwer leserlich, besonders dann, wenn Feuchtigkeit und Schmutz hinzutreten; das Schreiben mit hartem Griffel auf harter Unterlage macht eine schwere Hand; der dicke Holzrahmen veranlaßt das Aufstützen der Handwurzel und schafft so die Grundlage der späteren schlechten Federhaltung u. s. w. Trotz alledem wird die Schiefertafel aus ökonomischen und praktischen Gründen im ersten Schuljahre beibehalten. Die Versuche, das Schreiben mit dem Bleistift oder gleich mit der Feder zu beginnen, stehen vereinzelt da und auch Tafeln aus Pappschiefer, Steinmasse u. s. w. haben sich nicht bewährt. Die neuestens angeregte Forderung, bei der Schiefertafelschrift von Druckstrichen abzusehen, so daß das Geschriebene aus lauter gleichmäßig schwachen Strichen bestehe, hat manches für sich. — Das zum Schreiben bestimmte Papier muß gut geleimt, nicht zu dünn und nicht zu glatt sein. Bläuliches ist besser als hellweißes. — Als gute Schulfedern gelten: die *R*-Feder (Rasner), die *P*-Feder (Pichler), die Klaps-Feder, Nr. 111 von Soennecken, die Brause-Feder u. a. Es gibt leider so viele Nachahmungen, meist Verschlechterungen der guten Federn, daß die Schüler beim Einkauf sehr oft Ungeeignetes erhalten. Wo die Auswahl vorhanden ist zwischen *F*-fein und *EF*-extrafein, entscheide sich der Lehrer für die erstere Gattung. — Der Federhalter sei vor allem nicht zu glatt. Zu empfehlen sind solche aus Holz, Kork, Rohr, Papiermasse, nicht zu empfehlen solche aus Hartgummi, Metall oder Glas, weil sie durch ihre Glätte Nervenreize in den Fingern hervorrufen; gläserne sind überdies gebrechlich und gefährlich. Ein guter Federhalter hat die doppelte Länge des Zeigefingers, wird nach oben zu etwas dünner, damit sein Schwerpunkt tiefer liege, ist unten walzenförmig abgerundet (außen gerippt oder gekörnt) und hat eine einfache, aber wirksame Vorrichtung zum Festmachen der Feder. — An guten Schultinten mangelt es heute nicht.

Unter den Lehrmitteln für den Schreibunterricht ist in erster Linie die Schultafel (s. d. Art.) zu nennen, deren Bedeutung schon früher gewürdigt wurde. Von der Verwendung von Heften mit Vorschriften (außer bei der Rundschrift, wo sie mit Vorteil verwendet werden) und Vorlageblättern ist man in neuerer Zeit fast ganz abgekommen. Unseres Erachtens wären Schriftvorlagen, sogenannte Musterblätter, für die Oberstufe ganz angezeigt. Die Schüler auf dieser Stufe haben bereits die Fähigkeit, an ihren eigenen Formen Kritik zu üben, indem sie die mustergültigen der Vorlage vergleichend betrachten. Die sogenannten Geradhalter, künstliche Vorrichtungen, welche den Schüler zu einer korrekten Körperhaltung zwingen sollen, können für Schulen nicht in Betracht kommen, da, ganz abgesehen von ihrem oft zweifelhaften Werte, ihre allgemeine Einführung auf Hindernisse stößt.

In der Volksschule ist das Schreiben ein Hauptgegenstand des Unterrichts; das wird von allen Pädagogen anerkannt. Doch lassen sich in der methodischen Behandlung dieses Unterrichtsgegenstands zwei Richtungen erkennen, eine, die den materiellen, eine andere, die den formalen Zweck in den Vordergrund stellt. Die einen sehen im Schreiben eine Fertigkeit, deren rasche Aneignung mit allen Mitteln der Übung und des Drills angestrebt werden soll, damit der Schüler recht bald in die Lage komme, diese Fertigkeit im Dienste des Gesamtunterrichts zu verwerten; die anderen verdammen jeden Drill und wollen das Schreiben nur als Teil des Sprachunterrichts gelten lassen. Nach ihrer Meinung gibt es kein sogenanntes Schönschreiben, sondern nur ein Schreiben, d. h. eine schriftliche Darstellung des Gedachten oder Gesprochenen: „Wir schreiben nicht um schöner Buchstaben willen, sondern nur des Inhalts wegen, den das Geschriebene

birgt.“ Die Wahrheit dürfte auch hier in der Mitte liegen. Die Hauptsache ist, daß es der Lehrer verstehe, durch Vorführung von mustergültigen Formen den Schönheitssinn des Schülers anzuregen, so daß die Übung als notwendig erscheint; daß er den Inhalt des Geschriebenen niemals mißachte, im Gegenteile jede mögliche Berührung mit dem Sprachunterricht und seinen Zweigen: Orthographie, Wortbildungslehre aufsuche; daß er aber auch den Schüler an Gehorsam, Ordnung, Genauigkeit und Reinlichkeit gewöhne, denn dann ist sein Unterricht ein wahrhaft erziehender.

Literatur. *A. Methodische Schriften*: Dietlein H. R., Wegweiser für den Schreibunterricht. Eine theoretisch-prakt. Anweisung. Leipzig 1876. — Hoffmann H., Kurzgefaßte Anleitung zur Erteilung eines methodischen Schreibunterrichts. Flensburg 1876. — Bernsdorf G., Die einfache Schönschrift. Cöthen 1877. — Hübscher J. M., Zweiter theor.-prakt. Lehrgang zu einem naturgemäßen Schreibunterricht. Zürich 1880. — Ambros Jos., Methodik des Schreibunterrichts. Wien 1884 (4. Aufl. 1907). — Mann J. und Mühlbauer N., Der Schreibunterricht. Prag 1884. — Scholz J., Anleitung zur Erteilung des Schreibunterrichts. Breslau 1886. — Steckel E., Der Schreibunterricht. Eisleben 1889. — Keller L., Der Schönschreibunterricht. Eine Anleitung zur methodischen Erteilung etc. Tauberbischofsheim. — Oppermann H. W., Methodik des Schreibunterrichts. Hannover 1904. — Größere allg. Werke: Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. II. Bd., S. 333—373. Von U. F. Nauen. Essen 1873. — Kehr C., Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. II. Bd. Geschichte der Methodik des Schreibunterrichts von C. Hey. Gotha 1878. — Guth Fr., Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben. Das Schönschreiben S. 443—460. Stuttgart. 1883. — Janke, Schreiben und Schrift in Reins Enzyklop. Handbuch der Erziehung. — *B. Schrifthygiene und Steilschrift*: Ellinger L. Dr., Der ärztliche Landesschulinspektor. Stuttgart 1877. — Groß K. H., Dr., Grundzüge der Schulgesundheitspflege. Nördlingen, 1878. — Schubert Paul, Dr., Einfluß der rechtsschiefen Schrift auf das Auge. München. Ärztl. Intelligenzblatt, 1880. — Daiber J., Körperhaltung und Schule. Stuttgart 1881. — Berlin-Rembold, Dr., Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung. Stuttgart 1883. — Cohn H., Dr., Die Hygiene des Auges. Wien 1883. — Mayer W., Dr., Die Lage des Heftes beim Schreiben. Friedrichs Blätter für Medizin. Heft 2. 1888. — Schubert P., Dr., Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg 1888. — Daiber J., Die Schreib- und Körperhaltungsfrage. Stuttgart 1889. — Bayr E., Steile Lateinschrift. Wien 1891. — Ambros Jos., Die senkrechte Schrift. Wien 1892. — Friese, Schriftneigung und Schriftart. Breslau 1893. — Schubert P., Dr., Über die hygienische Bedeutung der senkrechten Schulschrift. Gotha 1893. — Elm H. Die deutsche Steilschrift. Bielefeld 1893. — Burgerstein L., Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Baginski-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. — Lang Georg, Die Technik der Feder. München und Berlin 1905. — *C. Vorschriften und Übungshefte*: Greiner M., Schreibvorlagen. 4 Hefte. Wien. — Schrotter J., Deutsche und englische Schriftvorlagen. Graz. — Tust F., Schulvorschriften. Prag. — Muck K., Vorschriften. 2 Hefte. Wien. — Kuranda F. X., Schreibvorlagen. Wien. — Ambros Jos., Schriftalphabete. Wien. — Koch H., 30 Vorlageblätter. Zürich. — Bruhns Schreibhefte mit Vorschriften. 18 Hefte. Braunschweig. — Otto H. C., Neue Berliner Schreibschule. 20 Hefte. Berlin. — Hoffmeyer F., Musterschreibhefte, Hannover. — Oppermann H. W., Schreibhefte mit Vorschriften. 14 Hefte. Hannover. — Schönschreibhefte mit eingedruckten Vorschriften. Herausgegeben vom bayrischen Volksschullehrerverein. 14 Hefte. — Soennecken F., Die Rundschrift. Schulausgabe. 5 Hefte. Bonn und Leipzig. — Ambros Jos., Die Rundschrift. Übungshefte für Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Hochformat. 4 Hefte. Wien. — Ambros Jos., Die Rundschrift. Große Ausgabe in einem Hefte. Wien. — Ambros Jos., Die Schwabacher Schrift (Moderne Fraktur). Wien. — Schrotter J., Die französische Rundschrift. Wien. — Bühler L., Rundschrift. Berlin. — Übungshefte für die Rundschrift. München. Zentral-Schulbücherverlag. — Frisch F., Schule der Rundschrift. Prag. — Hauptvogl J., Rundschrift. Reichenberg.

Wr.-Neustadt. *Jos. Ambros.*

Schriftliche Aufgaben s. d. Art. Aufgabe und Hausaufgabe.

Schriftstellerlektüre am Gymnasium. Der Zweck der Schriftstellerlektüre am

Gymnasium ist ein anderer bei den antiken Sprachen, ein anderer bei der Muttersprache, ein anderer bei den modernen Fremdsprachen. Die antiken Sprachen verdanken ihre Aufnahme in den Lehrplan der Gymnasien nicht lediglich realen Gesichtspunkten, um etwa die Literatur der beiden klassischen Völker des Altertums und deren Einfluß auf die deutsche Literatur oder um aus den Quellen die Kultur der beiden Nationen auf den verschiedenen Gebieten kennen zu lernen, sondern, sosehr der Inhalt der Lektüre im Verlaufe der Zeit mit Recht immer klarer und deutlicher als Selbstzweck erkannt und gewürdigt wurde, gesellte sich als eine Hauptaufgabe der altklassischen Lektüre die Erzielung der Fähigkeit hinzu, das Gelesene nach Form und Inhalt möglichst getreu in korrektes, gewandtes Deutsch zu übertragen. Gerade dieses Vertiefen in den Sprachgeist verschiedener Völker, der stetige Vergleich der entwicklungsreichen und noch immer in Entwicklung begriffenen Muttersprache mit den beiden in ihrer Entwicklung ärmeren und abgeschlossenen antiken Sprachen, dieses ernste und schwierige Ringen, die in diesen vorliegenden Ausdrücke auf dem richtigen Wege und mit den zutreffendsten Mitteln in das Idiom der Muttersprache zu übertragen und hiebei nicht nur dem Geiste der beiden Sprachen, sondern auch den Intentionen des einzelnen Autors gebührend Rechnung zu tragen, sichert allein den beiden antiken Sprachen die hervorragende Stellung im Lehrplane des humanistischen Gymnasiums, während die anderen Ziele mit gelungenen Übersetzungen leichter und rascher, wenn auch, was das wissenschaftliche Verständnis anlangt, keineswegs mit gleichem Erfolge erreicht werden könnte.

Bei der Muttersprache muß sich das Gymnasium, das ja bei seinen Schülern vor allem auch den historisch-wissenschaftlichen Sinn wecken und ihnen die Erkenntnis erschließen will, daß die Gegenwart mit ihrer reich verzweigten Kultur innig zusammenhänge mit den, je weiter man zurückgeht, desto einfacheren Verhältnissen der Vergangenheit, natürlich die Aufgabe stellen, den Schülern die Gesamtentwicklung der heimischen Literatur und nach Möglichkeit auch ihren Zusammenhang mit den fremden Literaturen in den besten Werken ihrer Hauptvertreter zu offenbaren.

Die Lektüre in den modernen Sprachen endlich wird dem Charakter lebender Sprachen gemäß den Schüler zunächst das mustergültige Idiom seiner Zeit an den wertvollsten Werken der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit lehren und bei der diesen Disziplinen zugewiesenen bebeschränkten Stundenzahl die historische Vertiefung auf die Kenntnis einer entsprechenden Anzahl von gehaltvollen Werken der der Gegenwart zunächst gelegenen klassischen Periode ihrer Literatur beschränken müssen.

Diesem verschiedenen Zwecke der Schriftstellerlektüre in den einzelnen Sprachen muß sich auch deren Auswahl anpassen.

Die oben dargelegte Aufgabe der Lektüre aus den Werken des klassischen Altertums zeigt von vornherein, daß der neuerdings durch v. Wilamowitz für das Griechische so entschieden vertretene reinhistorische Standpunkt für das Gymnasium verfehlt ist. So wenig geleugnet werden kann, daß der Philologe an der Universität Gelegenheit finden muß, die ganze Entwicklung der römischen und' der griechischen Literatur aus den literarischen Werken der einzelnen Epochen kennen zu lernen, und diese Kenntnis später selbständig immer mehr erweitern soll, so sicher ist es, daß die Verfolgung eines ähnlichen Zieles bei Gymnasiasten unmöglich ist, die trotz der hervorragenden Stellung, welche im Lehrplane des Gymnasiums der Unterricht in den antiken Sprachen einnimmt, auch noch auf vielen anderen Gebieten ernste, energische geistige Arbeit zu leisten haben. Schon die Forderung, daß der Schüler eine korrekte, möglichst gewandte Übersetzung zu leisten habe, eine Forderung, die, wie oben gesagt wurde, festgehalten werden muß, so lange man Latein und Griechisch dem Lehrplane der Gymnasien erhalten will, bedingt mit gebieterischer Notwendigkeit, daß die zu lesenden Werke wenigstens gruppenweise eine gewisse Einheitlichkeit in ihrem sprachlichen Charakter aufweisen und die Zahl der zu bewältigenden Gruppen nicht allzu groß sei, damit der Schüler in der Tat Zeit finde, sich in die Autoren einzulesen und so allmählich die Fähigkeit

getreuer und geschmackvoller Übersetzung zu gewinnen, die ihm allein die langjährige Beschäftigung mit den antiken Autoren lohnen kann. Die bunte Aufeinanderfolge von Lesestücken, die sprachlich so mannigfaltige Verschiedenheiten zeigen, wie z. B. die in dem von Wilamowitz verfaßten Lesebuche, stellt dieses Hauptziel der Klassenarbeit überhaupt in Frage. Daher konnten nur klassische Werke aus der griechischen wie aus der römischen Literatur als Lektüre für die Gymnasiasten ausgewählt werden; denn bei einer toten Sprache wäre es im Hinblicke auf die besonderen Zwecke, welche das Gymnasium mit ihrem Betriebe bei der Jugend erreichen will, gänzlich verfehlt, wenn der beschränkte Lesestoff, der den Schülern geboten werden kann, in den einzelnen Literaturgattungen nicht jenen Zeiten entnommen würde, wo diese die höchste Stufe der Vollkommenheit erreicht hatten. Von diesem Gesichtspunkte aus nahmen die Lehrpläne der Gymnasien in den verschiedenen deutschen Ländern Caesar, Cicero, Sallust, Livius, Tacitus, Ovid, Vergil (für die Anfangslektüre Curtius Rufus und Cornelius Nepos), zum Teil Catull, Tibull und Properz, ferner Herodot, Thukydides, Xenophon, die attischen Redner, Plato, Homer, die griechischen Lyriker, Sophokles und Euripides in den Kanon der Lektüre auf, nur traf der österreichische Lehrplan im Hinblicke auf die geringere Stundenzahl eine noch engere Auswahl, indem er bei der römischen Literatur Catull, Tibull, Properz, bei der griechischen die Lyriker überhaupt und von den Historikern Thukydides ausschied, aus den Rednern hingegen Demosthenes und aus den Tragikern Sophokles allein auswählte. Nur die Anfangslektüre im Lateinischen wird den oben ausgeführten Grundsätzen nicht gerecht. Jedenfalls verdienen die den Schüler anmutenden, lebenswarm ausgeführten Bilder des Curtius Rufus den Vorzug vor den Biographien des Nepos, die nur zu oft die Mängel eines nicht besonders gelungenen Auszuges verraten und vor allem in ihrem Tone dem jugendlichen Geiste nicht entsprechen. An beiden Quellen wird man aus methodischen Gründen, um nicht dem Anfänger sofort einen Lesestoff vorzuführen, welcher den Elementarregeln der Normalgrammatik widerspricht, die von dem sogenannten klassischen Latein in Formenlehre und Syntax vorliegenden Abweichungen tilgen müssen, wenn man es nicht vorzieht, mit Caesars bellum Gallicum zu beginnen. Dies würde sich ebenso empfehlen, wie, nach dem Vorgange der Gymnasien Deutschlands, an der Oberstufe (in der 5. Klasse) die Lektüre mit Cicero und nicht mit Livius zu beginnen. Denn es ist mißlich, beim Anfangsunterricht der Syntax und der Stilistik Autoren zu lesen, in denen die Schüler nicht das kennen lernen, was sie nachahmen sollen. Ferner bietet die Abfolge Cicero-Livius auch den Vorteil, daß sie den natürlichen Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren ermöglicht, während die Konzentration des Unterrichts keineswegs Schaden zu leiden brauchte; denn wie jetzt der Historiker im 2. Semester der 5. Klasse auf Livius zurückweist, würde bei der geänderten Ordnung der Philologe im 1. Semester der 6. Klasse auf den historischen Unterricht im 2. Semester der 5. Klasse zurückgreifen können. Ebenso ist bei der Homerlektüre der an den Gymnasien Deutschlands beliebte Beginn mit der Odyssee methodisch gerechtfertigt, da deren Inhalt nicht bloß dem modernen Empfinden überhaupt näher steht, sondern auch insbesondere mit den Abenteuern des Odysseus das jugendliche Alter mehr interessiert als das gereiftere, diesem hingegen wieder der dramatische Aufbau der Ilias durch die vorangegangene und gleichzeitige Lektüre von deutschen und griechischen Dramen, von Platos Apologie und anderen Dialogen weit wirkungsvoller und verständlicher dargelegt und zum Bewußtsein gebracht werden kann. Die Aufstellung eines Kanons, der genau bestimmte, welche Werke der verschiedenen Autoren gelesen werden müssen, erscheint insofern bedenklich, als eine Einigung der Anschauungen auf diesem Gebiete ausgeschlossen bleibt, wie dies die bisher erschienenen Publikationen und öffentliche Verhandlungen (man vgl. u. a. die des Gymnasialvereines zu Marburg i. H. 1904) beweisen können; der Lehrer wird aber nur mit der Lektüre jener Werke volle Wirkung bei den Schülern erzielen, die er selbst zu Unterrichtszwecken am geeignetsten hält und daher mit warmem Interesse temperamentvoll behandelt. Dort, wo nicht das ganze Werk gelesen, aber

doch seinem Hauptinhalte nach dem Schüler vorgeführt werden kann, müssen jene Teile ausgewählt werden, welche die Hauptphasen der Erzählung, bezw. der Handlung enthalten. Es ist daher bei der Ilias verfehlt, lediglich jene Stellen in die obligatorische Schullektüre aufzunehmen, die noch in ihrer jetzigen Form dem vermeintlichen Grundstocke des Epos angehören, und deshalb Gesänge, die eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Erzählung bieten, aber scheinbar jüngeren Ursprunges sind, auszuscheiden.

Was die deutsche Sprache anlangt, müssen vor allem die beiden klassischen Epochen unserer Literatur berücksichtigt, aber auch die Literatur der neuesten Zeit in ihren wichtigsten Vertretern mit deren edelsten Werken einbezogen werden, soweit das Urteil über sie schon feststeht. Gleichwie die Jugend in dem Studium der politischen Geschichte für die Aufgaben des Lebens vorbereitet werden soll, indem sie den Kampf der Ideen vom Altertum bis in die jüngste Vergangenheit, vor allem aber auch der engeren Heimat objektiv gewürdigt kennen lernt, ohne in das unstete Wogen der politischen Gegensätze der Gegenwart gezerrt zu werden, wie sie aus dem ruhigen Urteil über abgeschlossene Kämpfe der Parteien in den einzelnen Staaten, der verschiedenen Stämme und Völker untereinander die Summe jener Grundsätze gewinnen soll, die sie befähigt, dereinst die Ideen ihrer Zeit zu verstehen und selbständig richtig zu bewerten, so soll ihm das humanistische Gymnasium, abgesehen von der Kenntnis der antiken und der Literatur moderner Völker auch zunächst die Gelegenheit bieten, die Entwicklung der Literatur seines Volkes, soweit es die Mittel und die Unterrichtszeit des Gymnasiums gestatten, durch die Lektüre der hervorragendsten Werke der verschiedensten Epochen zu verstehen und insbesondere durch die Kenntnis der besten Erzeugnisse der jüngsten Vergangenheit unter der sicheren, weil möglichst objektiven Leitung der Schule ein selbständiges Urteil über deren Verhältnis zur klassischen Periode zu gewinnen. Wer heutzutage die deutsche Literaturgeschichte mit Goethe, mit Grillparzer abschließen will, verkennt den eigenartigen Standpunkt, den das Gymnasium gegenüber der heimischen Literatur einnehmen muß, indem es ohne Zweifel dem Schüler das Rüstzeug mit ins Leben geben soll, das ihm ein ruhiges, gesichertes Urteil gegenüber der Literatur des Tages finden läßt. Die Grenze gegen die Gegenwart bilden jene Werke, die, sei es in Form, sei es im Inhalt, Ideen vertreten, über deren Bewertung man noch zu keinem abschließenden Urteil gelangt ist: denn der literarische Streit der Gegenwart mit seiner Unentschiedenheit gehört nicht in das Gymnasium. Die Grenze der Vergangenheit bildet das Althochdeutsche, dessen Literaturwerke dem Gymnasiasten wegen der sprachlichen Schwierigkeiten nicht zum Verständnis gebracht werden können. Hingegen war es ein glücklicherweise nur kurze Zeit währender Irrtum, auch gegenüber der mittelhochdeutschen Periode denselben Standpunkt einzunehmen und die herrlichen Literaturwerke dieser Zeit auch dem Gymnasiasten nur im neuhochdeutschen Gewande vorzulegen. Im übrigen wird, je mehr sich die deutsche Literatur weiter entwickelt, der Unterricht umso mehr Bedacht nehmen müssen auf eine sorgfältige Beschränkung der Auswahl, insbesondere was die Werke jener Zeiten anlangt, die zwischen beiden klassischen Perioden liegen. Für die Gymnasiasten wird die Literaturgeschichte nie ein continuum bilden können, sondern man wird sich begnügen müssen, sie die Hauptströmungen in der deutschen Literatur durch die Werke jener Autoren zu lehren, welche vor allem richtunggebend auf die Zeitgenossen und am nachhaltigsten auf die spätere Zeit wirkten. Die zweite klassische Periode wird allerdings nie von ihrer Bedeutung für die deutsche Literatur etwas verlieren können, da sie nur vom Standpunkte ihrer Zeit, aus der sie erwachsen ist, gewürdigt werden darf. Aber wie ihr schon in unseren Tagen beim Unterricht nicht mehr jener breite Raum zugewiesen werden kann, wie vor drei oder vier Dezennien, so wird sie sich im weiteren Verlaufe eine noch größere Einschränkung gefallen lassen müssen.

Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich von selbst, daß allerdings in den beiden ersten Jahrgängen des Obergymnasiums, wo es sich zumeist nur um Proben für die einzelnen Dichtungsarten oder um Auszüge aus den größeren Werken der Dichter handelt, die Chrestomathie, das Lesebuch,

seine Berechtigung hat, während in den beiden letzten Jahrgängen die Werke, zumeist die Dramen selbst entschieden in den Vordergrund treten müssen.

Hinsichtlich der französischen und englischen Literatur folgt aus der eng umgrenzten Aufgabe, die nach der obigen Darlegung der Lektüre in den modernen Sprachen am Gymnasium zufällt, daß neben den besten Werken der Gegenwart im Französischen vor allem die Werke eines Corneille, Molière, Racine, im Englischen die Shakespeares, Miltons und Byrons, Scotts und Dickens zu berücksichtigen sind.

Was den Betrieb der Lektüre anlangt, so gilt für alle Sprachen als oberster Grundsatz, daß sie Selbstzweck bleiben muß, d. h. daß der Lehrer allerdings alles heranzuziehen hat, was zum klaren Verständnisse der einzelnen Stelle, des gesamten Werkes erforderlich ist, dagegen alles unterlassen muß, was über dies Ziel hinausgeht: Exkurse jeder Art, ob sie das Gebiet der Realien, der Anschauung, der Ästhetik oder das der Grammatik, Stilistik und Lexikographie betreffen, untergraben das natürliche Interesse, das der Schüler der Lektüre entgegenbringt, indem sie seine Aufmerksamkeit von dem Lesestoff auf ein besonderes Wissensgebiet ablenken, das an sich und nicht erst durch die Lektüre Interesse erregt.

Hinsichtlich der fremden Sprachen forderte die neuere Methodik mit Recht, daß man dem Schüler nichts zur häuslichen selbständigen Präparation überlasse, was er nicht aus eigener Kraft leisten könne. Daher griff man bei Beginn der Lektüre eines neuen Autors oder eines besonders schwierigen Abschnittes zu dem Mittel der gemeinsamen Präparation in der Schule oder in weiterem Verlaufe der Lektüre zur sogenannten „Vorpräparation", indem man die gemeinsame Präparation (s. d. Art. Präparieren) auf jene einzelnen Stellen einschränkte, deren Bewältigung man den Schülern noch nicht zutraute. Doch ist nicht zu leugnen, daß man, wie dies ja auch nicht wenige der vielfach erschienenen Schülerkommentare sattsam beweisen, in unserer Zeit häufig darin zu weit gegangen ist, der Jugend die Schwierigkeiten der Arbeit aus dem Wege zu räumen, und vergessen hat, daß der Gymnasiast nur durch den Ernst der Arbeit auch deren Lohn, die Kraft und Eignung, gewinnen kann, auf der Hochschule wissenschaftliche Studien zu betreiben.

Ferner bleibt zu beachten, daß, was der Schüler allein oder im Vereine mit den Mitschülern und mit dem Lehrer in der Schule leisten kann, nicht vorher, sei es durch den Lehrer, sei es durch Unterrichtsbehelfe fertig geboten erhält; denn nichts fördert die Kraft des Schülers und damit sein Selbstvertrauen, aber auch sein Interesse mehr als das Bewußtsein einer persönlich geleisteten Arbeit. Die sogenannte „Musterübersetzung" der fremden Autoren, die Gedankenentwicklung im einzelnen, die Disposition eines Werkes, den Aufbau eines Dramas, die Charakteristik von Personen und Situationen, die Würdigung des Gelesenen hat der Schüler selbst auf Grund aufmerksamer Lektüre unter sorgsamer und zielbewußter Leitung des Lehrers zu finden. Methodisch verwerflich ist es also, wenn Schülerausgaben der antiken Klassiker dem Schüler die Musterübersetzung paragraphenweise gewissermaßen in den Mund egen, wenn ihm Marginalien den Inhalt einzelner Abschnitte verraten, wenn „Einleitungen und Nachhänge" Inhalt, Disposition und Tendenz ganzer Werke und außerdem alles, was durch methodische Auswertung aus der Lektüre für deren Inhalt oder deren Form gewonnen werden kann, in breiter Darlegung mundgerecht machen.

Die Erklärung sei in jeder Beziehung, insbesondere bei den Werken in der Muttersprache knapp und präzise; auch das Moment der Anschauung verleite zu keiner ungerechtfertigten Breite. Die Vorweisung eines Bildes, eines Modells, der Entwurf einer Zeichnung erfolge während der Lektüre nur dann, wenn es das Verständnis der Stelle in der Tat erheischt und wenn das Bild den Gegenstand auch in derselben Art wie die gelesene Stelle vorführt; sonst wirkt dieses Mittel, auf dessen Bedeutung die neuere Methodik mit dem Aufschwunge der archäologischen Forschung immer entschiedener hingewiesen hat, nicht weniger störend als jeder unzeitgemäße Exkurs. Die Erklärung übersehe anderseits kein Moment, das die Lektüre selbst nahe legt, insbesondere auch nicht das psychologische so z. B. bei Homer, Il. I. [Streitszene zwischen Achill und Agamemnon] Il. IX. Verhandlungen der Abgesandten mit

Achill], Vergil, Aen. IV, bei den antiken und modernen Dramen, aber auch bei den Dialogen des Plato und bei den Ciceronianischen und Demosthenischen Reden) und werde auch der den einzelnen Autoren besonders eigentümlichen Kunst in der Darstellungsweise gerecht. Wo aber für das Verständnis bei fremden Autoren die Übersetzung als solche oder wie bei nicht wenigen lyrischen Gedichten der deutschen Literatur der sinngemäße Vortrag allein genügt, entfalle die Erklärung ganz.

Was zur Vertiefung des Verständnisses in sprachlicher oder realer Beziehung dient, entwickle der Lehrer im Vereine mit den Schülern entweder an geeigneten Abschnitten inmitten eines größeren Werkes oder nach Absolvierung der betreffenden Lektüre. Vor allem nehme man darauf Bedacht, die dem Schüler bekannten Literaturwerke der antiken Völker, seiner Nation und der modernen Völker gegenseitig in Vergleich zu setzen, und lasse ihn bei diesem Vergleiche die Eigenart, Vorzüge wie Mängel der Literaturwerke der verschiedenen Epochen und ihr gegenseitiges Verhältnis finden. Je objektiver der Lehrer hiebei vorgeht, desto besser wird er die Bedeutung der antiken, vor allem der griechischen Literatur und den Fortschritt der modernen, in erster Linie der heimischen Literatur zu würdigen wissen. So vermag der Philologe bei den Schülern für die Wertschätzung der Literatur des deutschen Volkes und anderer moderner Völker, der Germanist und der Vertreter der modernen Philologie für die Wertschätzung der Antike aufs nachhaltigste zu wirken, eine Konzentration des Unterrichts, die dem Schüler das richtige Verständnis für die Gegenwart und für die Vergangenheit mit ins Leben gibt.

Hinsichtlich der modernen Sprachen erübrigt noch die Bemerkung, daß auch in den Lektürestunden der Gesichtspunkt, den Schüler, soweit es der öffentliche Unterricht überhaupt nur leisten kann, zum korrekten, sicheren Gebrauche der „lebenden" Sprache anzuleiten, festgehalten und daher mit Ausnahme der Übersetzung alles im Idiom der fremden Sprache gegeben werden muß.

Literatur: Instruktionen für den Unterr. an den Gymn., 2. Aufl., S. 38 ff., 77 ff., 108 ff. — Instruktionen für die Realschulen, 5. Aufl., S. 53 ff., 68 ff., 75 ff. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, 3. Aufl., S. 454 ff., 476 ff., 510 ff., 533 ff., 546 ff., 565 ff. — Dettweiler in Baumeisters Handb. der Erzieh. u. Unterrichtslehre III, 1 III, S. 132 ff., 192 ff., 222 ff., IV, 45 ff., 74 ff. — G. Wendt, ebenda III, 2, VII, 39 ff., 43 ff. — Münch, ebenda V, 43 ff. — Glauning, ebenda VI, 29 ff. — Schmid Enzyklopädie I^1 798 ff., 803 ff. XI^1 600 ff. (= IV^2 312 ff.), III^1 74 ff. (= III^2 80 ff.), I^1 914 ff. (= II^3 45 ff.), VIII^1 133 ff. II^1 945 ff. (= II^2 692 ff.), ^{1}121 ff. (= ^{2}197 ff.) — Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl., 43 f., 44 f., 38 ff., 47, 77 ff., 82 ff. und die wertvollen, völlig aufklärenden Übersichten über die in den einzelnen Jahren erscheinende Literatur in Rethwischs Jahresberichten, Abt. VI, VII, V, VIII, IX, im einzelnen: Dr. H. Peter u. Fleischmann im „Humanistischen Gymnasium" 1893, S. 33 ff. — Mutzbauer, ebenda XIV, 59 ff. — Imelmann und Ammon, ebenda VI, 159 ff., VII, 8 ff. — Lorentz in Z. f. G. W. 1904, S. 463 ff. — Kohl, ebenda 1902, S. 690 ff. — Rosenberg, ebenda 1903, S. 225 ff. — Busse, 1904, S. 65 ff. — Schwarz, 1902, S. 294 ff. — Rohs, 1904, S. 126 ff. — Wohlrab in Neuen Jahrb. für Philol. und Pädag. 1902, S. 409 ff. — Hirzel, ebenda, S. 54 ff.

Wien. *V. Thumser.*

Schularchäologie. Die Archäologie ist jener Teil der Altertumskunde, der sich mit der wissenschaftlichen Erkenntnis der Denkmäler der antiken Kunst (im weiteren Sinne) befaßt. — Betrachtet die Archäologie als Wissenschaft die Form und den Inhalt dieser Denkmäler zunächst vom Standpunkte der Kunst aus, so stellt sich die Archäologie in der Schule in den Dienst des Unterrichts und hilft ihm sein Ziel leichter erreichen. Die Schularchäologie ist demnach als Hilfsdisziplin anzusehen, die in erster Linie den Unterricht in den klassischen Sprachen und in der Geschichte und weiters auch in der Muttersprache unterstützen und fördern soll. Sie wird daher, wenn auch einheitlich, doch nicht als geschlossenes Ganze im Unterricht auftreten und wird sich nicht mit wissenschaftlichen Fragen befassen, die noch nicht sicher beantwortet sind, sondern nur feste Resultate der archäologischen Forschung bringen. Sie darf daher nie Selbstzweck, sondern nur Mittel sein.

Die methodische Eigenart der Archäologie beruht, wie Karl Sittl (Archäol. der

Kunst S. 1) sagt, in der sinnlichen Erkenntnis des Altertums und darum wird die Schularchäologie hauptsächlich durch Anschauung — im weitesten Sinne des Wortes — wirken müssen. Durch die Aufnahme sinnlicher Eindrücke, vor allem durch das Sehen, das im Worte die richtige Unterstützung findet, soll es zur Feststellung richtiger Begriffe kommen. Gibt der Schriftsteller selbst die genügende Worterklärung, um so weniger ist dann eine verbale Beschreibung beim Sehen selbst noch notwendig. Umgekehrt wird man aber auch oft von der Anschauung als überflüssigem Behelf absehen können, wenn die Kraft des Wortes schon ausreicht, einen Begriff anschaulich zu machen. Im einzelnen Falle hängt die Entscheidung wohl von mehreren Umständen ab. Man vergleiche darüber Baumeisters Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre für höhere Schulen, III. Band: Didaktik und Methodik III. 168, 228, IV. 85.

Der Stoff der Schularchäologie umfaßt die antiken Denkmäler der eigentlichen Kunst, des Kunstgewerbes, des täglichen Lebens und die antike Landschaft. Dem Unterricht in der Schularchäologie dienen als Hilfsmittel Texte (Bücher), Karten, Pläne, Photographien und Abbildungen mannigfacher Art, Modelle und Nachbildungen und wohl nur in besonders günstigen Fällen die Besichtigung der Originale und der antiken Stätten und Gegenden. Sehr verwendbare Unterrichtsmittel sind auch die verschiedenen Projektionsapparate, wie das Skioptikon, das Epidiaskop u. ä.; freilich bedürfen alle diese Apparate zu ihrer Handhabung und Anwendung mehrfacher Vorbereitungen. Ein sehr wirkungsvolles Mittel ist der Zeichenstift, da durch die zeichnerische Wiedergabe der Gegenstand gleichsam vor unseren Augen neu ersteht und so durch das Werden das Gewordene uns recht verständlich wird. Die meisten Hilfsmittel und Behelfe erstrecken sich nur auf einzelne Teile und Zweige des archäologischen Stoffes, obwohl schon mit Glück Versuche gemacht worden sind, das Ganze zusammenzufassen. Freilich bleibt dem Lehrer die eigene Tätigkeit nie erspart. Wie sehr die Menge der Hilfsmittel in letzter Zeit angewachsen ist und wie anderseits auch die planmäßige Verwertung derselben gewonnen hat, wolle man vergleichend ersehen aus Frankes Aufsatz „Die Archäologie im Unterricht unserer höheren Schulen" („Gymnasium", XIII. Jahrg. Sp. 49 ff.) und Hugo Mužiks „Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern" (1904) und zu den griechischen Schulklassikern" (Wien, Fromme, 1906).

Über die Art und Weise, solche Hilfsmittel zu gebrauchen, und den Umfang und das Maß ihrer Verwendung handelt eine größere Anzahl in Programmen und selbständig erschienene Aufsätze und viele Artikel in Zeitschriften. Die Anschauungen gehen oft weit auseinander; der eine verlangt selbständigen Unterricht in Archäologie und Kunstgeschichte; ein anderer oder eigentlich wohl die meisten derer, die sich äußerten, sprechen sich aber für die Verwendung der Archäologie als Hilfsdisziplin in dem Sinne, wie es oben gezeigt wurde, aus; über die Durchführung im einzelnen gibt es gleichfalls verschiedene Meinungen und der Lehrer wird wohl je nach seiner Individualität diesem oder jenem sich lieber anschließen.

Da Archäologie und Kunstgeschichte in didaktischer Beziehung vielfache Berührungspunkte haben, so sind in den folgenden Aufzählungen teilweise auch solche Abhandlungen aufgenommen, die sich scheinbar nur mit Kunstunterricht oder Kunstgeschichte befassen. Deshalb wird hier gleich auch auf den Artikel dieses Handbuches „Kunst in der Schule" verwiesen.

Programme: H. Guhrauer, Bemerkungen zum Kunstunterricht auf dem Gymnasium. Wittenberg 1891. — A. Dreinhöfer, Die Archäologie im Gymnasialunterricht. Nordhausen 1895. — V. Thumser, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Troppau 1896. — J. Kukutsch, Bemerkungen zum archäologischen Anschauungsunterrichte mit besonderer Beziehung auf die Vergillektüre. Wien 1896. — L. Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen. Bremerhaven 1896 (enthält Literaturangaben über den Kunst- und Anschauungsunterricht auf höheren Schulen bis zum Jahre 1896). — Jul. Nelson, Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht. Aachen 1897. — A. Malfertheiner, Welche Aufgaben sind noch zu erfüllen, um die

antiken Denkmäler der Schule dienstbar zu machen? Mähr.-Trübau 1899. — Mor. Müller, Bildende Kunst im Gymnasialunterricht. Bautzen 1899. — E. Gschwind, Anschauungsunterricht auf dem Gymnasium und Verteilung der Realerklärung aus der römischen Altertumswissenschaft auf die einzelnen Klassen des Obergymnasiums. Prag 1900. — J. Kubik, Wie kann die Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden? Mähr.-Trübau 1900. — P. Brandt, Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien. Bonn 1900. — H. Luckenbach, Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht. Karlsruhe 1901. — H. Gutscher, Istrien und Dalmatien im klassischen Unterricht. Graz 1904. — Falbrecht und Sommer, Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium. Freistadt, O.-Ö. I. 1903, II. 1904, III. 1905. — Karl Gomolinsky, Kunstunterricht am Gymnasium. Wattenscheid 1905. — H. Mužik, Ein archäologischer Schulatlas. Wien 1904. — Friedr. Fischer, Anregungen zur Kunstpflege am Gymnasium. Merseburg 1906. — Fr. X. Lehner, Homerische Göttergestalten in der antiken Plastik. Progr. Linz I. 1902, II. 1904, III. 1906.

Ferner behandeln unsere Frage eine große Zahl anderer *Abhandlungen* und eine Menge *Artikel in Zeitschriften*. Es seien genannt:

A. Baumeister, Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht. München 1889. — A. Güldenpenning, Die antike Kunst und das Gymnasium. Halle, Niemayer, 1895. — K. Sittl, Die Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft. Gotha, Perthes, 1896. — Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. 28., 29. Sept. 1901. Leipzig, Voigtländer, 1902. — W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden, Händke, 1902. — J. Leisching, Kunsterziehung und Schule. Leipzig, Teubner, 1902. — „Österreichische Mittelschule“: Die Protokolle der archäologischen Kommission für österreichische Gymnasien in allen Jahrgängen. — O. Benndorf, Über die Bedeutung der Archäologie für das Gymnasium, IV. 61. — A. Frank, Der philologische Unterricht auf dem Gymnasium und die Anschauung, X., S. 145. — J. Loos, Die Gymnasialarchäologie auf dem Dresdener Philologentage, XI. 233. — Spengler, Eine Anregung auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts, XI. 133. — Loebl, Ein Wort zur Realerklärung und zum Anschauungsunterricht, XV. 39. — Zeitschrift für österreichische Gymnasien: A. Conze, Über die Bedeutung der klassischen Archäologie 1869, S. 335. — J. Kubik, Praktische Vorschläge zum Betriebe des Anschauungsunterrichts bei der altklassischen Lektüre im Obergymnasium, 1901, S. 577. — Jaskalski, Die bildende Kunst am Gymnasium. 1902, S. 346. — Neue Jahrbücher für das klassische Altertum etc.: R. Wagner, Neue Hilfsmittel für den klassischen Anschauungsunterricht, 1898, II. 518. — Gerh. Schultz, Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht auf dem Gymnasium, 1899. II. 549. — H. Luckenbach, Archäologische Anschauungsmittel im Gymnasialunterricht (Jahrbücher f. Philologie u. Pädag. 1896, II. S. 1). — K. Wunderer, Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel (Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen, 1895, S. 65). — P. Meyer, Bemerkungen über die Verwertung archäologischer Hilfsmittel (Gymnasium. XIII., Sp. 345—354). — F. Lohr, Archäologischer Anschauungsunterricht. Lehrproben und Lehrgänge 25. — A. Furtwängler, Die klassische Archäologie und ihre Stellung zu den nächstbenachbarten Wissenschaften (Deutsche Revue, Jännerheft 1905). — G. Reinhardt, Archäologie und Gymnasium (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, 59. Jahrg. 1905. Vgl. auch 1901, S. 718 ff.).

Im folgenden werden eine Anzahl schularchäologischer Lehrmittel und Behelfe angeführt, in Gruppen zusammengestellt nach dem bewährten Muster, das Feodor Hoppe in dem „Verzeichnis der beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag (Ostern 1900) ausgestellten Anschauungsmittel für den philologischen und historischen Unterricht“ gab („Österr. Mittelschule“ XIV., S. 340 ff). — Auch der Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen (Ostern 1903), Fromme, Wien, hat eine ähnliche Anordnung. Aus der großen Menge dieser Lehrbehelfe kann hier nur eine kleine Anzahl solcher ausgewählt und genannt werden, deren Wichtigkeit, Vorzüglichkeit und leichte Zugänglichkeit bekannt ist.

Ein fast vollständiges Verzeichnis bietet der letztgenannte Katalog sowie die oben genannten im gleichen Verlage erschienenen Bücher von Hugo Mužik, „Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern“ und „.... zu den griechischen Schulklassikern“.

I. Literatur: *A.* Hilfsbücher für den Gebrauch des Lehrers: A. Baumeister, Denkmäler des klassischen Altertums zur Erläuterung des Lebens der Griechen und Römer in Religion, Kunst und Sitte. 3 Bde., München, Oldenbourg 1884 bis 1890 (ein bekanntes Nachschlagebuch mit guten Plänen und Bildern, in dem allerdings die bedeutenden Forschungen des letzten Dezenniums noch nicht verwertet sind). — Paulys Real-Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft. Neubearbeitung herausgegeben v. Georg Wissowa (bis 1905 5 Bde. und 1 Supplementheft erschienen: Aal-Ephoroi). Stuttgart, Metzler, 1894—1905. — F. Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums für Gymnasien, 7. Aufl. Leipzig, Teubner 1891. — W. Roscher, Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie (bis Jänner 1907 erschienen 54 Lieferungen: Aba-Poseidon). Leipzig, Teubner, 1884 bis 1907. — Karl Sittl, Archäologie der Kunst (6. Bd. des „Handbuches der klass. Altertumswissenschaft“ v. Jw. Müller). München, C. H. Beck, 1895. — W. Judeich, Topographie von Athen (Bd. 3., Abt. 2. Teil des Handbuches der klass. Altertumswissenschaft v. Jw. Müller). München, Beck, 1905. — O. Richter, Topographie der Stadt Rom (Bd. 3. 1. des Iw. Müllerschen Handbuches), 2. Aufl. 1901. — Max Collignon, Geschichte der griechischen Plastik. I. Bd. (übersetzt v. Ed. Thraemer) 1895, II. Bd. (übers. v. Fr. Baumgarten) 1898. Straßburg, K. J. Trübner. — Ders., Handbuch der griechischen Archäologie (deutsch v. J. Friesenhahn). Leipzig, o. J. P. Friesenhahn. — Adolf Furtwängler, Meisterwerke der griechischen Plastik. Kunstgeschichtliche Untersuchungen (767 Seiten, 140 Bilder im Text, 32 Lichtdrucktafeln in Mappe). Leipzig, Gieseke & Devrient, 1893 (ein grundlegendes Werk). — Heinrich Brunn, Griechische Kunstgeschichte. I. Bd. (Die Anfänge und die älteste dekorative Kunst) 1893, II. Bd. (herausgeg. v. A. Flasch: Die archaische Kunst), München, Bruckmann A. G. 1897. — J. Overbeck, Geschichte der griechischen Plastik, 2 Bde., 4. Aufl., 1893, Leipzig, Hinrichs. — A. Michaelis, Die archäologischen Entdeckungen des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1906 (sehr instruktiv). — J. Burckhardt, Der Cicerone. 9. verb. Aufl. von W. Bode u. C. Fabriczy, Leipzig 1904. I. Bd. Antike Kunst.

K. Woermann, Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker. 3 Bde. (bisher erschienen I. Bd. 1900 und II. Bd. 1905). Leipzig und Wien, Bibliogr. Inst. — W. Lübke, Grundriß der Kunstgeschichte. 13. Aufl., I. Bd. Die Kunst des Altertums, bearbeitet v. A. Semrau. Stuttgart, Neff, 1904 (jetzt gute Bilder). — Alb. Kuhn, Allgemeine Kunstgeschichte. Die Werke der bildenden Künste vom Standpunkte der Geschichte, Technik und Ästhetik. Benziger, Einsiedeln (bis heute sind 38 von ungefähr 40 Lieferungen erschienen, I. Lief. 1891. Reicher und wertvoller Bilderschmuck). — Ant. Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 8. völlig umgearb. Aufl. I. Bd. Altertum, bearbeitet v. Ad. Michaelis. Leipzig 1907, E. A. Seemann. — Ludw. v. Sybel, Weltgeschichte der Kunst bis zur Erbauung der Sophienkirche, 2. Aufl. Marburg 1903. Elwert (ein sehr brauchbares Buch). — Sal. Reinach, Apollo. Histoire génerale des arts plastiques. 2. Aufl. Paris, Hachette et Cie. 1905 [dasselbe Werk in italienischer Übersetzung: Bergamo, Instituto d'arti grafiche 1906; textlich und an Bilderzahl (649 gegen 601 des französ. Originals) vermehrt. In englischer Übersetzung: London, Heinemann 1906, 605 Abb.]. — R. Bormann u. Jos. Neuwirth, Geschichte der Baukunst. I. Bd. Die Baukunst des Altertums und des Islam im Mittelalter v. R. Bormann. Mit 285 Abbildungen. II. Bd. Baukunst des Mittelalters. Leipzig, Seemann 1904. — W. Helbig, Führer durch die öffentlichen Sammlungen klassischer Altertümer in Rom. 2 Bde. (im 2. Bd. sind einige Sammlungen v. E. Reisch bearb.). 2. Aufl., Leipzig, Teubner, 1899. — Ch. Huelsen, Das Forum Romanum. Seine Geschichte und seine Denkmäler. 4 Pläne und 131 Textabbildungen. 2. Aufl. Rom, Loescher, 1905. — Moderner Cicerone: Rom I. Bd. H. Holtzinger und W. Amelung: Antike Kunst. 1904, III. Bd. Th. v. Scheffer: Die Umgebung Roms 1903. Stuttgart, Union (beide Bde. sehr inhaltsreich). — Otto Kaemmel, Rom und die Campagna (Bd. XII. aus „Land u. Leute“, Mo-

nographien zur Erdkunde). 2. Aufl. Leipzig 1906, Velhagen und Klasing. — Berühmte Kunststätten. I. Eugen Petersen, Vom alten Rom, 2. Aufl. 1900. Bd. IV. Rich. Engelmann, Pompeji, 2. Aufl. 1902. Leipzig, E. A. Seemann. — Aug. Mau, Pompeji in Leben und Kunst (mit vielen Abbild. u. Plänen). Leipzig, Engelmann, 1900. — Derselbe, Führer durch Pompeji. 4. Aufl. Leipzig, W. Engelmann, 1903. — A. Bötticher, Die Akropolis von Athen nach den Berichten der Alten und den neuesten Forschungen (Bilder u. Tafeln). Berlin, Springer, 1888. — Karl Hachtmann, Die Akropolis von Athen im Zeitalter des Perikles (Gymn. Bibl. Hoffmann, Heft 35). Gütersloh, Bertelsmann, 1903. — H. Luckenbach, Die Akropolis von Athen, 2. Aufl. München, Oldenbourg, 1905. — A. Bötticher, Olympia, das Fest und seine Stätte. Nach den Berichten der Alten und den Ergebnissen der deutschen Ausgrabungen. Mit Textbildern und Tafeln. 2. Aufl. Berlin, Jul. Springer, 1886. — Albert Ilg, Kunstgeschichtliche Charakterbilder aus Österreich. Wien, Tempsky, 1893 (enthält Artikel über Aquileja, Pola, Spalato, Salona). — Wilh. Dörpfeld, Troja und Ilion. Ergebnisse der Ausgrabungen in den vorhistorischen und historischen Schichten von Ilion 1870—1874. 471 Abbildungen, 68 Beilagen, 8 Tafeln. Athen 1902. — H. Luckenbach, Olympia und Delphi. München, Oldenbourg, 1904. — Dem Lehrer wird auch der „Archäologische Anzeiger, Beiblatt zum Jahresbericht des archäologischen Instituts" (Berlin, G. Reimer, jährl. 4 Hefte) gute Dienste leisten. Neben einer großen Menge archäologischer Neuigkeiten findet der Leser auch eine genaue Bibliographie und in dem Artikel „Gymnasialunterricht und Archäologie" wertvolle Nachrichten über archäologische Kurse u. ä.

B. Bücher für den Gebrauch des Schülers: E. Guhl und W. Koner, Das Leben der Griechen und Römer nach antiken Bildwerken. 6. Aufl. (bearb. v. Engelmann), Berlin, Weidmann, 1893. — Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann, Gütersloh (besonders die Hefte: 1. Troia u. die Troas. 2. Aufl. 1905. 7. Ein Gang durch die Ruinen Roms. 10. Römisches Lagerleben. 11. Ithaka. 14. Aus Sizilien. 17. Das römische Forum. 18. Ein Tag im alten Athen. 19. Von Athen zum Tempetal. 20. Aus Pompeji. 30. Olympia und seine Festspiele. 32. Pergamon, eine Pflanzstätte hellenischer Kunst. 35. Die Akropolis von Athen. 36. Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg, 2. Aufl. 1906). — Wagner-Kobilinski, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer für den Schulgebrauch zusammengestellt (Grundrisse, Bildertafeln, Pläne). 2. Aufl. Berlin 1899, Weidmann. — Jos. Wagner, Realien des griechischen Altertums für den Schulgebrauch zusammengestellt, 4. Aufl. Brünn 1902. Winiker. — Derselbe, Realien des römischen Altertums (Ebenso). — J. Hense, Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. 2. Aufl., Paderborn, Th. Hense, 1905. — R. Menge, Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, 3. Aufl. Leipzig, E. A. Seemann, 1901. — A. Furtwängler u. H. L. Urlichs, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. Handausgabe, 2. vermehrte Aufl., München, Bruckmann A. G., 1904. — Ed. Hula, Römische Altertümer. Mit 1 Plan von Rom u. 60 Abb. Leipzig-Wien, Freytag, 1901. — Adolf Schwarzenberg, Leitfaden der römischen Altertümer für Gymnasien, Realgymnasien etc. 2. Aufl., 1905. Perthes, Gotha. — L. Bloch, Römische Altertumskunde. 3. Aufl., (= Sammlung Göschen Nr. 45) Leipzig 1906. — Rich. Maisch und Pollhamer, Griechische Altertumskunde (Sammlung Göschen Nr. 16). — H. W. Stoll, Wanderungen durch Alt-Griechenland. Mit zahlreichen Karten, Plänen u. Abbild. I. Teil. Der Peloponnes. II. Mittel- und Nordgriechenland. Leipzig, Teubner.

II. Karten: Guido Jöndl, Stadtpläne zum Studium der griechischen Geschichte und das Schema der drei Säulenordnungen. I. Teil: Pläne von Athen und der Akropolis, von Olympia; Rekonstruktionen der Akropolis und des Zeustempels in Olympia. Wien, Freytag und Berndt, 1902. — Ch. Huelsen, Romae veteris tabula in usum scholarum descripta. 2. Aufl., Berlin, G. Reimer, 1906. — St. Cybulski, Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Tafel 14 a/b. Plan des alten Athen. 2. Aufl. besorgt von Loeper. Leipzig, Koehler, 1903.

III. Wandtafeln; Einzelbilder (auch Photographien): Seemanns Wandbilder

Meisterwerke der bildenden Kunst (200 Lichtdruckbilder in 20 Lieferungen). E. A. Seemann, Leipzig 1893—1904. — St. Cybulski, Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Leipzig, Köhler, 1893—1904 (bisher 23 Tafeln). — J. Langl, Denkmäler der Kunst. Bilder zur Geschichte für Gymnasien, Realschulen u. s. w. Wien, Hölzel, 1876 u. w. — Derselbe, Bilder zur Geschichte. Ein Zyklus der hervorragendsten Bauwerke aller Kulturepochen. Lichtdrucktafeln. Mit Text. Wien, Hölzel, 1884. — J. Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Wien, Hölzel. — L. Gurlitt, Anschauungstafeln zu Cäsars bell. Gall (6 Stück mit Text). Gotha, Perthes, 1900. — J. Hoffmann, Das alte Athen. (5 Öldruckbilder nach Hoffmanns Originalgemälden mit 2 Textheften). Wien, Hölzel, 1880—1881. — Feod. Hoppe, Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer (30 Lichtdrucktafeln mit Textheft). Wien, Gräser, 1896. — Olympia, Wandtafeln, gezeichnet von Architekt Restle. Delphi, Wandtafel, gezeichnet von Architekt und Maler Schuster; Forum Romanum; Akropolis in Athen (Texthefte v. H. Luckenbach), Format 67 × 75 München, Oldenbourg, 1903 ff. — Die Saalburg. Auf Grund der Ausgrabungen und der teilweisen Wiederherstellung durch Baurat Prof. L. Jacobi. 5 Bilder in Farbendruck nach Aquarellen von Peter Woltze. Text von Dr. E. Schulze. Gotha, Perthes, 1904. — Alois Beer, Originalphotographien von Landschaften und Städtebildern (Katalog 1900 mit Nachträgen bis 1903). Klagenfurt. — D. Anderson, Fotografie di —, (Katalog 1903) Spithöver, Rom, Piazza di Spagna 85. — G. Brogi, Catalogue des reproductions en photographie publiées par la maison Br. Neapel 1903. — G. Brogi (Negenborn u. Bokwinkel) Neapel, Piazza dei Martiri 61—62. — Klassische Kunst (Sammlung von Originalaufnahmen klass. Denkmäler ... in Bromsilber-Photographien). N. Phot. Gesellsch. Berlin-Steglitz. Katalog 1902—1906.

IV. Bilder in Atlanten, Heften und Sammlungen: Fried. Prellers d. Ä. Odyssee-Landschaften. Nach den Kohlenzeichnungen in der Nationalgalerie zu Berlin. Mit einleitendem Text von Julius Geusel. Herausgegeben vom Kunstwart. München 1905 (15 Blätter). — Friedr. Preller d. J., Bilder zu Ilias (12 Blätter, 4 S. Text). Herausgegeben vom Kunstwart München, G. D. W. Callwey, 1904. — Reber-Bayersdorfer, Klassischer Skulpturenschatz, 4 Bde. (576 Tafeln mit kurzem Texte). München, Bruckmann A. G. 1897—1900. — Seemanns „Kunstgeschichte in Bildern". System. Darstellung der Entwicklung der bildenden Kunst vom klassischen Altertum bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Groß-Folio, 5 Bde. = 494 Tafeln. Bd. I. Altertum, 100 Tafeln, bearbeitet von Fr. Winter, Leipzig, 1900. — Bender (Anthes-Forbach), Klassische Bildermappe. Abbildungen künstlerischer Werke zur Erläuterung wichtiger Schriftsteller. 10 Hefte. Darmstadt, Zedler und Vogel, 1891. — Arthur Schneider, Das alte Rom. Entwicklung seines Grundrisses: Geschichte seiner Bauten (12 Karten auf Oleatpapier, 14 Tafeln, 1 Plan des modernen Rom). Leipzig, Teubner, 1896. — H. Strack, Baudenkmäler des alten Rom. 40 Lichtdrucktafeln, dazu Text. Berlin, Wasmuth, 1890. — H. Luckenbach, Kunst und Geschichte. I. Teil. Abbildungen zur alten Geschichte. 6. Aufl. München, Oldenbourg, 1906. — H. Steuding, Denkmäler der antiken Kunst für das Gymnasium ausgewählt und in geschichtlicher Folge erläutert. Leipzig, E. A. Seemann, 1896. — St. Cybulski, Die Kultur der Griechen und Römer, dargestellt an der Hand ihrer Gebrauchsgegenstände und Bauten. Bilderatlas mit erläuterndem Text. Leipzig 1905.

V. Münzen: W. Kubitschek, Erläuterungen zu einer für den Schulgebrauch ausgewählten Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münztypen. Gerold, Wien, 1892. — Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münztypen, besorgt von der archäologischen Kommission für österreichische Gymnasien, ausgeführt vom Bildhauer Sturm. — Pfeifer, Antike Münzbilder für den Schulgebrauch zusammengestellt. Leipzig, Teubner, 1895.

VI. Modelle, Rekonstruktionen, Nachbildungen: W. Hensell, Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens (darunter: Diptychon und Stilus; Buchrolle; homerische Tür; Webstuhl; Katapulte: Gewandfiguren mit zugehörigen Gewändern; röm. Haus, homerischer Streitwagen). Diesterweg, Frankfurt a/M. — Pilum Romanum. Nach Prof. A. Blanks Angaben ausgeführt von der Maschinenfabrik J. Weipert und Söhne, Stockerau bei Wien. — E. Gilliéron, Nach-

bildungen mykenischer Altertümer. Galvanoplastische Kunstanstalt zu Geislingen-Württemberg (vgl. hiezu „Archäol. Anzeiger“ 1903, S. 157).

VII. Gipsabgüsse und Formen: Statt einzelne dieser Arbeiten, die historische und mythologische Gestalten, ferner Gefäße, Waffen u. dgl. darstellen, aufzuzählen, scheint es zweckmäßiger, einige Bezugsquellen anzugeben: Gipsformer M. Schroth, k. k. österreichisches Museum für Kunst und Industrie, Wien. — Bureau der Generalverwaltung der königlichen Museen. Berlin. — Atelier du moulage à l'école nationale e spéciale des beaux arts, Paris, Rue Bonaparte 14. — Cesare Malpieri, Roma, Via del Corso 54. (Vorstehende Angaben nach Feod. Hoppe, Österr. Mittelschule XIV., 340. — Auch der „Archäologische Anzeiger“ macht eine Reihe Bezugsquellen namhaft).

Linz. *Franz X. Lehner.*

Schularzt. Über den gegenwärtigen Stand der Schularztfrage orientiert im allgemeinen der Artikel „Schulgesundheitspflege“, die einschlägigen Verhältnisse in Deutschland werden in einer Abhandlung von Dr. R. Schubert in dem „Der Schularzt“ betitelten Beiblatte zu der Kotelmann-Erismannschen „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege“ (1903, S. 117 [511] — 1904, S. 259 [916] eingehend behandelt.

Durchgehends ersehen wir, daß die Schularztfrage vielfach schon aufgeworfen wurde, daß an ihrer Lösung mit großem Eifer gearbeitet wird, daß aber die endgültige Entscheidung dieser Angelegenheit nicht der unmittelbar nächsten Zukunft beschieden sein dürfte. Erschwert wird die Erzielung einer Einigung über den Wert des sogenannten Schularztes durch mannigfache Momente; dahin zählen ganz besonders

1. das ablehnende Verhalten eines großen Teiles der Lehrerschaft gegen durchgreifende schulhygienische Bestrebungen überhaupt und gegen die Einführung der Schulärzte im besonderen,

2. die sachlich nicht begründete Reizbarkeit nicht weniger Verfechter dieser Idee in den Reihen der Ärzte (siehe z. B. Wehmer, Enzyklopädie, S. 513),

3. das wankelmütige Verhalten mancher Gemeindevertretungen und anderer in dieser Frage maßgebenden Faktoren.

Als Hauptursache dieser unliebsamen Erscheinungen muß die Unklarheit des angestrebten Zieles bezeichnet werden. Manche Ärzte forderten zu viel, manche Lehrer wiesen jedes diesbezügliche Ansinnen zurück, manche Versuche mit der Einführung von Schulärzten befriedigten so wenig, daß diese Institution mitunter dort, wo sie bereits ins Leben gerufen war, nicht festen Fuß fassen konnte und wieder aufgegeben wurde. Ja durch das übers Ziel Schießen in dieser Angelegenheit kam es bisweilen zu starken Meinungsdifferenzen unter den Ärzten selbst, indem sich öfter der Hausarzt durch das Vorgehen des Schularztes beeinträchtigt, je mitunter geradezu geschädigt sah.

Soll also eine glückliche und zufriedenstellende Lösung dieser Frage ohne viel Um- und Abwege angebahnt werden, so ist dies nur durch eine objektive, leidenschaftslose Beurteilung des bisher auf diesem Gebiete Geschaffenen oder wenigstens Erstrebten möglich.

Der Tätigkeit des Schularztes pflegt man gegenwärtig drei Wirkungskreise zuzuweisen:

A. die Untersuchung der Schüler,

B. die Mitwirkung bei dem Bestreben, die schulhygienischen Verhältnisse zu bessern,

C. die schulmäßige Belehrung.

A. Die ärztliche Untersuchung kann sich erstrecken

a) auf alle Schüler behufs Feststellung ihrer Schulfähigkeit im allgemeinen,

b) auf bestimmte Schülergruppen behufs Gewinnung statistischen Materials für die wissenschaftliche Forschung,

c) auf einzelne Schüler behufs Feststellung ihrer spezifischen Schulfähigkeit, sei es

α) für bestimmte Unterrichtsgegenstände (Zeichnen, Turnen), sei es

β) für gewisse Unterrichtszeiten (einzelne Unterrichtsstunden, Schultage oder für längere Zeit).

Die Ersprießlichkeit aller dieser Untersuchungen, ja teilweise geradezu ihre Notwendigkeit kann vernünftigerweise nicht in Abrede gestellt werden, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Ist auch für die geistige Arbeit eine gewisse körperliche jeweilige Disposition oder dauernde Eignung notwendig, da allgemeine Körperschwäche, Blutarmut ebenso

wie eine spezielle somatische Insuffizienz, mag sie angeboren oder erst erworben sein — etwa als Folgeerscheinung einer überstandenen Krankheit — wie z. B. Sprachfehler, Schwerhörigkeit, Sehgebrechen, Schwindelanfälle, Kopfschmerzen, Krämpfe, chronische Indisposition der Atmungs- oder der Verdauungsorgane, desgleichen plötzlich auftretende Indispositionen — etwa Anzeichen einer bevorstehenden Erkrankung — auch die geistige Leistungsfähigkeit des Schülers wesentlich zu beeinträchtigen geeignet sind.

2. Gewinnen im modernen Unterrichtsbetriebe eine immer weitere Bedeutung einzelne Unterrichtsgegenstände (Zeichnen, Turnen), die bis zu einem gewissen Grade geradezu auch eine körperliche Assentierung des Schulzöglings zur unerläßlichen Voraussetzung haben, soll der Schüler gerechte Beurteilung finden und nicht nur mit Erfolg arbeiten, sondern direkt vor schweren Schädigungen seines Organismus für das spätere Leben bewahrt bleiben.

Allerdings darf aber dann die Allgemeinheit nicht vor der notwendigen Konsequenz zurückschrecken, daß mancher Schüler schon auf Grund solcher gewissenhafter und eingehend durchgeführter ärztlicher Untersuchungen von vornherein als zu höherem Studium nicht geeignet befunden werden dürfte. „Die Schuld einer angeblichen Überbürdung trägt nicht die Schule, sondern tragen die Eltern allein welche darauf bestehen, daß ihr Sohn eine höhere Lehranstalt besuche, und zwar meist aus materiellen Gründen“ (Traut).

Auch dürfen wir uns nicht verhehlen, daß für die Durchführung solcher Untersuchungen, welche die Eltern vor trügerischen Hoffnungen und vergeblichem Geldaufwand, die Kinder vor erfolgloser Qual und die Lehrer vor wenig dankenswerter, mühsamer Arbeit zu bewahren im stande sind, die Heranziehung von Spezialisten eine unerläßliche Bedingung bildet, deren Erfüllung allerdings nicht überall leicht möglich, jedenfalls aber mit großen Kosten verbunden ist.

Soweit nun werden weder Eltern noch Lehrer noch der Hausarzt selbst einen berechtigten Einspruch gegen den Ruf nach Bestellung von Schulärzten erheben können. Aber die Wahl des Arztes für die Behandlung der etwa bei diesen Untersuchungen zu Tage geförderten Gebrechen wird der freien Entschließung der Eltern des Kindes vorbehalten bleiben müssen. Ob der Hausarzt für den Fall freiwillig zurücktritt, daß sich der Schularzt — bei mittellosen Kindern — zu einer unentgeltlichen Behandlung bereit erklärt, ist eine Angelegenheit für sich, welche die Ärzte untereinander auszutragen haben werden.

Hinsichtlich der derzeit noch recht begrenzten Verwertung der Resultate der Untersuchungen der zweiten Art lese man den Artikel „Überbürdung“ nach. Die Schule würde sich bloß dagegen zu verwahren haben, daß durch solche Untersuchungen der Schulunterricht irgendwie (durch Verkürzung der Unterrichtszeit, Überreizung einzelner Schülerindividualitäten) benachteiligt erschien.

Die Untersuchungen der dritten Art werden anläßlich der Ansuchen um Dispensierung von der Frequentierung des Unterrichts einzelner Gegenstände heutzutage schon gefordert. Jedes derartige Gesuch muß mit dem Zeugnisse eines (Amts-) Arztes belegt sein. Daß die faktische Dispensierung seitens der Schule, bezw. Schulbehörde erfolgt, erscheint auch insofern berechtigt, als die von den Ärzten zur Begründung solcher Dispensansuchen ausgestellten Zeugnisse mitunter doch zu leicht zu erlangen sind. Diese mehrfach hervorgehobene Tatsache findet ihre teilweise Begründung darin, daß sich die Schulreminiszenzen des Arztes nicht mehr in allen Punkten mit dem derzeitigen Unterrichtsbetriebe decken (vgl. Schiller-Schubert, „Bedeutung und Aufgaben des Schularztes“, Sonderabdruck aus der „Deutschen Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege“; Diskussion auf der XXIV. Versammlung des deutschen Vereines für öffentliche Gesundheitspflege zu Nürnberg, 14. September 1899, S. 39).

Die andere Art der unter diesen Punkt fallenden Untersuchungen ist einerseits gang und gäbe, insofern längere Abwesenheit eines Schülers von dem Unterricht, sei es durch eigene Krankheit, sei es durch die aus seinem Familienverbande drohende Infektionsgefahr vorschriftsmäßig durch ärztliche Behandlung, bezw. Anordnung gerechtfertigt erscheinen muß, anderseits aber erforderte sie die Anwesenheit des Schularztes mindestens einmal

täglich (zu Beginn des Unterrichtes), damit wirklich unpäßliche Schüler von der Teilnahme am Unterricht dispensiert, Bedenken erregende aber direkt ferngehalten werden. Welch reicher Erfahrung es bei dem hier intervenierenden Arzte bedürfte, nicht nur auf dem außerordentlich umfangreichen Wissensgebiete seiner ureigensten Tätigkeit als Arzt, sondern auch auf dem Gebiete der teils wirklich noch dunkeln, teils in den sich darbietenden Fällen mitunter simulierten Tatsachen der Kinderpsychologie, wobei überdies die Suggestion eine große Rolle spielen kann, sei hiemit nur kurz angedeutet (siehe Dr. Jos. Perkmann, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza, 1907). Bequemlichkeit, Angst und manch individuelles Moment kämen hier ganz außerordentlich in Betracht. Jedenfalls dürfte aber die Schule durch derartige Maßnahmen, so gewinnbringend sie wären, wenn eine Garantie dafür geboten wäre, daß wenigstens der Hauptsache nach das Richtige getroffen wird, ihren Charakter als Schule nicht vertauschen gegen den einer Klinik oder sich auch nur den begründeten Vorwurf zuziehen, die Jugend zu verweichlichen und durch Verleitung zur Hypochondrie dem „hygienisch-geängstigten Zeitalter" in die Hände zu arbeiten; denn auch der Berufsmensch muß vielfach Indispositionen überwinden, soll seine Arbeit Erfolge aufweisen und verdiente Wertschätzung erfahren.

Doch die Wirksamkeit des Schularztes hätte sich nicht nur auf die Beurteilung kranker Schulkinder zu erstrecken, sie ist vielfach geradezu unentbehrlich bei dem Bestreben, die schulhygienischen Verhältnisse günstiger zu gestalten, mitunter schon deshalb, weil seine Stimme eher gehört wird als die des Lehrers. Doch müßte dieser ärztlichen Ingerenz die Beschränkung auferlegt werden, daß sie nicht in den Wirkungskreis des Lehrers eingreife, da hiedurch Reibungsflächen geschaffen würden, die der notwendigen und ersprießlichen gemeinsamen Arbeit des Arztes und des Schulmannes nicht von Vorteil sein können. Der Arzt wäre also hier bloß fachmännischer Berater der Lehrerschaft, der dieser aber nicht aufgedrungen werden dürfte, sondern, von ihr aufgesucht, mit Rat und Tat beizustehen hätte. Das richtige Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schularzt würde hier allerdings zweifellos dann erst Platz greifen können, wenn bei der Vorbildung der Lehrer — nicht aber erst später durch Vorträge des Arztes in Konferenzen u. dgl. — der Schulhygiene der gebührende Platz eingeräumt würde. Wie der Jurist Vorleo sungen über Philosophie zu hören hat, sn müßte den Lehramtskandidaten des hö here- Schulwesens der Besuch pädagogisch-physiologischer Vorlesungen zur Pflicht gemacht werden, die wieder ihre wesentliche Ergänzung zu finden hätten durch pädagogisch-psychologische Vorlesungen erfahrener Schulmänner.

Dem Schularzte aber wäre hinsichtlich anhaltender Verbesserung der schulhygienischen Verhältnisse ganz besonders bei dem Entwurfe und der Aufführung neuer Schulbauten und bei der Konsenserteilung zu ihrer Benützung eine wichtige Stimme einzuräumen; hier findet das Fachgutachten des Arztes nicht immer gebührende Beachtung.

Dagegen müßte der interne Schulbetrieb der direkten Einflußnahme des Schularztes völlig entrückt bleiben. Für diesen kann einzig und allein der Leiter einer Anstalt verantwortlich gemacht werden — εἷς κοίρανος ἔστω —, der seine Weisungen wieder nur von der vorgesetzten Schulbehörde entgegenzunehmen hat, sollen sich nicht die unangenehmsten Mißhelligkeiten ergeben. Ist doch zweifellos das Eindringen des Arztes gerade in dieses Gebiet hauptsächlich die Ursache der Gegnerschaft zwischen Lehrer und Schularzt, und zwar, wie uns scheint, mit Recht. So wie die philosophische Fakultät ihre dienende Stellung gegenüber den anderen drei „oberen" Fakultäten schon längst aufgegeben hat und „als Forschung erstarkt nunmehr eine selbständige Wissenschaft ist gleich den älteren Schwestern, groß und vornehm" (P. Cauer, Grammatica militans, S. 150), so muß doch endlich auch einmal die Zeit als vergangen angesehen werden, in welcher ein Stabstrompeter auf seine alten Tage Lehrer wurde in der Hoffnung, bei dieser Gelegenheit schreiben und lesen zu lernen, in welcher der Unteroffizier als der geeignetste Turnlehrer galt und jedermann sich für berechtigt hielt, über die Schule ein Urteil abzugeben, „weil er selbst auch einmal in die Schule gegangen sei". Auch dem Lehrer muß endlich einmal ein Arbeits-

feld zuerkannt werden, auf welchem er allein, durch seinen Bildungsgang hiezu befähigt, als Fachmann gilt, jeder andere aber nur als Laie. Wenn der Arzt gegen den Kurpfuscher Stellung nimmt, wenn der Jurist den Winkelschreiber nicht duldet, so hat doch auch der Lehrer das Recht zu verlangen, daß kein Fremdling im Unterricht seine Kreise störe. Es ist eine Verkennung der tatsächlichen Verhältnisse, wenn behauptet wird, der Lehrer dränge sich ein in das Arbeitsfeld des Arztes, er wolle kurieren, sondern die Sache steht vielmehr so, daß der Arzt das Unterrichten für sich in Anspruch nimmt und sich mit dieser Forderung auf ein ihm fremdes Gebiet begibt, das ihm stets fremd bleiben muß, weil er es sich ja nicht zu seinem Beruf erwählt hat.

Behauptet man, daß die derzeitige fachliche Vorbildung der Lehrer nicht genüge, um den Unterricht in der Gesundheitslehre zu erteilen, so ändere man den Studiengang für jene Lehrerkategorie, denen einst im praktischen Schulamte dieser Unterricht zu übertragen sein wird. Verlangt man denn nicht heute schon — und zwar mit Recht — von dem Turnlehrer gewisse Kenntnisse aus dem Gebiete der Anatomie und der Physiologie? Übrigens sind auch unter den Ärzten die schulhygienischen Kenntnisse nicht so verbreitet, als man glauben sollte (vgl. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1900, S. 571).

Der Behauptung, „daß die Lehre vom Bau und der Pflege des menschlichen Körpers, die Gesundheitslehre nur der Arzt genügend beherrschen kann, daß nur er den Hygieneunterricht an die Schüler und ganz besonders auch nur den Unterricht an Lehrer in Seminarien erteilen sollte,“ kann ich nicht beipflichten. Wir Lehrer, die wir das „Lehren“ höher zu schätzen wissen als den Lehrstoff, stehen auf dem Standpunkte, „was nur der Arzt genügend beherrschen kann“ und nie und nimmer — bei welchem Studiengang auch immer — der Lehrer, das gehört in keine Lehranstalt, sondern in eine Fachschule oder an die Universität. Prof. Dr. med. Finkler-Bonn sagte in seinem auf der IV. Jahresversammlung des „Allgemeinen deutschen Vereines für Schulgesundheitspflege“ gehaltenen Vortrage „Der hygienische Unterricht in der Schule“: „Natürlich rechne ich darauf, daß dieser Unterricht vom Lehrer erteilt wird.“

Es mag ja vielleicht sein, daß es Ärzte gibt, die Lust und Geschick dazu haben, über hygienische Dinge zu unterrichten, aber ich glaube, daß es sich doch da immer nur um Vorträge, nicht aber um wirklichen Unterricht handeln wird“ (Gesunde Jugend, Ergänzungsheft, 1903, S. 91).

Doch läßt sich diese Frage noch von einer zweiten Seite beleuchten. Wenn die derzeitige Schulhygiene Dinge enthält, deren Kenntnisse nur der Arzt zu vermitteln in der Lage ist, so dürfte der Umfang des Begriffes Schulhygiene eben zu weit gefaßt sein; denn eine Disziplin, die in ihren Grundsätzen Gemeingut aller Menschen werden soll, muß doch von einem Gebildeten — und das dürfte doch ein Lehrer auch sein — in ihrem Wesen erfaßt und durchdrungen werden können. Und in der Tat kann in der Gesundheitslehre z. B. bei den Kapiteln „Krankheit“ und „Erste Hilfeleistung“ noch manches gestrichen werden.

Aber auch ein wichtiges äußeres Moment spricht gegen die Unterrichtserteilung durch den Arzt. Er ist es gerade, der alltäglich mit bewunderungswerter Selbstverleugnung all die Infektionsherde aufsuchen muß, von welchen wir nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft eine Übertragung in solchem Maße fürchten, daß für Schüler und Lehrer, die mit einem Kranken solcher Art nur zusammenwohnen, die strengsten Schulvorschriften bestehen zur Hintanhaltung jedweder Übertragung. Der Arzt aber muß häufig in unmittelbare Berührung mit dem Kranken treten, er kann, wenn er ein Amtsarzt ist — und solchen wird gewöhnlich die Unterrichtserteilung in der Gesundheitslehre übertragen — weniger als andere Standesgenossen solchen Infektionsgefahren aus dem Wege gehen. Und dann soll er wieder das Schulhaus betreten, wo er nicht nur mit Schülern verschiedenen Alters und Temperaments, vielleicht auch mit solchen, die sich vor Ansteckung fürchten, verkehren muß, sondern unvermeidlich auch mit Lehrern in Berührung kommt, die vielleicht Väter kleinerer Kinder sind, deren Empfänglichkeit für die schwersten Infektionskrankheiten am größten ist! Oder will man für die Dauer solcher Infektionsgefahr z. B. bei Epidemien den dem Arzte zugewiesenen Unterricht aus-

fallen lassen? Was für einen Unterrichtserfolg können wir aber dann bei einem Gegenstand erwarten, dem ohnedies nur eine Stunde wöchentlich zugewiesen ist.

Der Schularzt ist also im modernen Unterrichtsbetriebe am Platze als vielseitiger ärztlicher Berater, aber weder als Aufsichtsorgan für die Lehrer (siehe E. Wernicke, „Schulhygiene" in dem „Handbuche für Lehrer höherer Schulen", 1906, S. 656) noch als Lehrer für die Schüler (siehe Dr. Ad. Tuba, Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1906, S. 795). Man gebe dem Arzte, was des Arztes ist, aber man nehme dem Lehrer nicht, was des Lehrers ist. So wird sich dann ein friedlicher und segensreicher Wettstreit entspinnen in gemeinsamer Arbeit ohne Zwist und Streit, ohne Mißgunst und Mißbehagen und — ohne Mißerfolg. Der Einführung des schulärztlichen Dienstes in Österreich ist vorgearbeitet durch den Ministerialerlaß vom 31. Mai 1906, Z. 22071, demzufolge sich die oberste Unterrichtsbehörde mit der Frage der Einführung einer obligatorischen und streng geregelten ärztlichen Überwachung der Volksschulen vom Gesichtspunkte der Schulhygiene zu beschäftigen beabsichtigt und auch Erfahrungen zu informativen Zwecken gepflegt wurden, auf welche Art und mit welchen Kosten der schulärztliche Dienst auch an Mittelschulen sukzessive eingerichtet werden könnte. Doch scheint vorläufig vielfach noch die Geldfrage ein großes Hindernis jedes weiteren Fortschrittes auf diesem Gebiete zu bilden.

Über die Einrichtung eines reichlich ausgestatteten Schularztzimmers wird berichtet in der Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1906, S. 774.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege".

Aussig. *G. Hergel.*

Schulatlas s. d. Art. Geographie.

Schulaufsicht (Schulbehörden). *A.* Die Schulbehörden üben die gesetz- und planmäßige Kontrolle des Schulwesens durch eigens hiezu berufene Organe aus. Diese Schulaufsicht ist Gehirn und Nervensystem im Schulkörper und erstreckt sich theoretisch auf alle Unterrichtsstufen; praktisch existieren nur für die niederen und mittleren Schulkategorien eigene Aufsichtsorgane, die Hochschulen (vgl. d.) unterstehen direkt den Zentralbehörden, ihre Fakultäten und Senate genießen im ganzen das Recht der Selbstverwaltung. Die Gliederung der Schulaufsicht folgt jener der Schulbehörden und wird von der Zentrale aus, welche die Agenden an mehrere Sektionen aufgeteilt hat (vgl. Morsch S. 212, übrigens zum Teil schon veraltet), abgesehen von Bereisungen durch außerordentliche Kommissäre, entweder regelmäßig direkt ausgeübt, wie z. B. in Österreich die Inspektion höherer fachlicher (Gewerbe- und Handels-) Schulen, oder sie geschieht z. B. beim Zeichnen durch Fachinspektoren, wobei meist mehrere Länder zu einem Inspektionsgebiete vereinigt sind.

Die Inspektion der Mittel- und niederen Schulen folgt ganz der Gliederung der Schulbehörden; für die niederen Schulen existiert so ziemlich gleichartig in allen deutschen Ländern neben einer Orts- eine Bezirks- oder Kreisaufsicht und noch jene der Landesschulbehörde (= der preußischen Provinzialschulbehörde) als Zwischeninstanz.

Die Mittelschulen sind — von den Schulkommissionen der Städte und sonstigen Schulerhaltern abgesehen, von welchen die von diesen erhaltenen Mittelschulen nur in administrativer und ökonomischer Hinsicht abhängig zu sein pflegen — in pädagogisch didaktischer Hinsicht nur den Landesschulräten (Provinzialschulbehörden) als Zwischeninstanz untergeben. Die Schulaufsicht der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen und gleichgestellten Anstalten wird im Wege der Orts-, Bezirks- (Stadt-) und Landesschulbehörden durch Orts-, Bezirks- (Stadt-) und Landesschulinspektoren ausgeübt, die Inspektion der höheren Schulen (Gymn., Realsch. u. Realgymn.) wird nur von Landesschulinspektoren (Prov. Schulräten) vollzogen. Letzteren ist in Österreich mitunter nur ein Teil der Fächer, z. B. die Realien unterstellt, während ein anderer Landesschulinspektor die humanistischen Fächer inspiziert.

Die Regelung der Schulaufsicht erfolgt durch die jeweilige Schulgesetzgebung, sie wurde früher im Nebenamte durch Funktionäre der Kirche ausgeübt, die Entwicklung eines Lehrstandes der niederen und höheren Schulen wie die immer fortschrei-

tende Spezialisierung der Wissenschaften führte die Lehrerschaft zur Forderung, daß sie in den entscheidenden Instanzen durch geschulte Fachmänner berufsmäßig im Hauptamte ausgeübt werde, was aber bis jetzt noch durchaus nicht allgemein erreicht ist, da auch die weitere Verwendung von Theologen, wenn sie hiezu eigene Studien betreiben, noch ihre Anhänger hat (vgl. Art. Schulaufsicht in Rein, VI. Bd., S. 260).

H. Gräfe (Deutsche Schulwelt, S. 91), nach ihm besonders K. Mager (vgl. d.) und Kletke haben die Anforderungen an die berufsmäßigen Schulaufsichtsorgane dahin formuliert, daß sie 1. vorzugsweise auf die inneren Verhältnisse der Schule, insbesondere den Stand der Erziehung und des Unterrichts und deren Erfordernisse ihr Augenmerk richten, 2. auf die Lehrkräfte in der Regel nur mittelbar im Wege der Schulleitung und der Behörden, denen sie unterstehen, wirken, 3. bei tunlichster Achtung der Freiheit der Methode und ohne Bloßstellung des Lehrers vor den Schülern auf die Wahrung der gesetzlichen Vorschriften und des Schulzweckes hinwirken sollen. Dies setzt bei den Schulaufsichtsorganen neben gründlicher Erfahrung, welche Nebensächliches zwar beachtet, aber nicht in den Vordergrund zieht, eine sittlich freie, taktvolle und herzenswarme Persönlichkeit voraus, deren Ansehen und Einfluß zwar in erster Linie, aber durchaus nicht ausschließlich in ihrem Amtsauftrage wurzelt, daher auch das Verhalten nicht bis ins Detail reglementiert werden kann, wenn auch natürlich Instruktionen im allgemeinen, wie z. B. durch den österreichischen Ministerialerlaß vom 18. Mai 1869 für die Bezirksschulinspektoren und vom 11. Juli 1869 und 3. November 1899, Z. 9571, für die Landesschulinspektoren bestehen.

Die Visitationsberichte werden in Österreich von den Bezirks- (Stadt-)Schulinspektoren an die Bezirks- (Stadt-) Schulräte, von den Landesschulinspektoren an die Landesschulräte schriftlich erstattet, in den Sitzungen behandelt und daraufhin von diesen Behörden die Erledigungen mit den nötigen Weisungen und Verfügungen an die Schulen hinausgegeben.

Auf Grund der gemachten Wahrnehmungen erfolgen die Qualifikationen der Lehrkräfte, bisher gesetzlich unter dem Siegel des Dienstgeheimnisses, die Lehrerschaft strebt aber das Recht an, in dieselbe, jeder für seine Person, Einsicht nehmen zu dürfen.

In Preußen, bezw. den einzelnen anderen deutschen Ländern (vgl. d.) existieren für die Volksschulen und entsprechenden Anstalten 1. die Ortsschulinspektoren, 2. Kreisschulinspektoren, von welchen noch viele nur im Nebenamte wirkende Geistliche sind, 3. die Abteilung für niederes Schulwesen im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Auch die preußischen Inspektoren erstatten Berichte. Das herrschende System gewährt ihnen aber als Dezernenten viel mehr persönliche Rechte als die kollegialische Verwaltungsweise in Österreich, welche übrigens naturgemäß auch ihre Schattenseiten hat. Die preußischen Mittel- und (höheren) Schulen unterstehen in ökonomisch-administrativen Angelegenheiten den Stadtschuldeputationen, in pädagogisch didaktischer Hinsicht analog den österreichischen im Wege der Provinzialschulkollegien der Abteilung für das höhere Schulwesen im Ministerium, welche auch die Hochschulen unter sich hat.

Der Instanzenweg ist folgender: *a*) für die höheren Schulen 1. Ministerium (Abt. II a); 2. Provinzialschulkollegium; 3. Direktion der Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien; *b*) für die niederen Schulen, Volks- und Mittelschulen): 1. Ministerium (Abt. II b); 2. Kgl. Regierung; 3. Kreisschulinspektorat; 4. Ortsschulinspektorat; 5. Leitung der Schule.

Die Volksschulen Berlins stehen unter dem Provinzialschulkollegium dar Provinz Brandenburg.

Das preußische System hat den Nachteil, daß die Schulaufsicht noch überwiegend von Nichtfachmännern im Nebenamte ausgeübt wird, über die Schwächen des bureaukratischen Dezernentensystems vgl. Morsch, S. 242, bezüglich des österreichischen Systems siehe unten noch bei Schulbehörden.

B. Bei den Schulbehörden unterscheidet man in Preußen als Zentralbehörde das Ministerium für die geistlichen, Schul- und Medizinalangelegenheiten, dem die Provinzialschulkollegien als Zwischenbehörden für die höheren Schulen, Seminare und Präparandenanstalten unter-

geordnet sind, während die Königlichen Regierungen das niedere Schulwesen jeder Provinz beaufsichtigen. Nur bei Prüfungen und behufs Teilnahme an Fortbildungskursen haben sich Volksschullehrkräfte an das Provinzial-Schulkollegium zu wenden.

Die Schulaufsicht über die Volksschule führt in pädagogischer und disziplinarer Hinsicht der Kreisschulinspektor, entweder im Hauptamte oder im Nebenamte — in diesem Falle, der noch die Mehrzahl bildet, ein Geistlicher. — Der Landrat als ständiger Kommissär der Regierung nimmt an der Beaufsichtigung des äußeren Schulwesens, insbesondere bezüglich der Baulichkeiten und inneren Einrichtung teil.

Als Ortsschulbehörde wirkt der Ortsschulinspektor, der meist mehrere Schulen, z. B. eines Kirchspiels zu beaufsichtigen hat, als der lokale Vorgesetzte der Lehrerschaft mit beschränkter Disziplinargewalt, wenn nicht ein Rektor oder Hauptlehrer direkt dem Kreisschulinspektor unterstellt ist.

In Städten ist die Stadtschuldeputation die Behörde für die inneren und äußeren Angelegenheiten des städtischen Schulwesens, welche sich aus Mitgliedern des Magistrats, Stadtverordneten, schul- und erziehungskundigen Männern, worunter sich nach der Ministerialverordnung vom Jahre 1897 ein Rektor oder Lehrer von den Volksschulen befinden soll, und Geistlichen zusammensetzt, aber eine Disziplinargewalt über die Lehrer nicht ausübt.

Die nächste Aufsichts- und Verwaltungsbehörde der Landschule ist der Schulvorstand, welcher durch den Ortsschulinspektor, meist den Pfarrer, die Aufsicht ausübt und besonders die äußeren Bedürfnisse beizustellen hat.

Überwiegt so in Preußen das Personen- oder Dezernentensystem, so ist hingegen im österreichischen Schulwesen das kollegialische System durchgeführt, die Gliederung jedoch ganz ähnlich.

Die Zentralbehörde ist hier das Ministerium für Kultus und Unterricht, welches zurzeit in 21 Departements zerfällt. Landesgesetze regeln die Schulaufsicht der einzelnen Länder, welche unter dem Vorsitze des Statthalters, Landespräsidenten oder seines Stellvertreters von dem k. k. Landesschulrate ausgeübt wird, dem eine Anzahl von Landesschulinspektoren für die Besorgung der pädagogischen Agenden zugeteilt sind, während die ökonomisch-administrativen Angelegenheiten von einem eigenen Statthaltereidepartement besorgt werden, dessen Chef im Landesschulrate hierüber referiert. Dem Landesschulrate gehören ferner an Vertreter des Landesausschusses, der Hauptstädte, der Konfessionen und eine geringe Zahl ernannter Mitglieder des Lehrstands.

Dem Landesschulrate unterstehen indirekt alle Volks-, Bürger- und Mittelschulen des Landes; die Gewerbe- und Hochschulen sind direkt dem Ministerium unterstellt. Weitere Zwischenbehörden sind für den Bereich der Volksschulen die Bezirksschulräte, deren Wirkungskreis sich im allgemeinen mit der politischen Einteilung in Bezirkshauptmannschaften deckt. Vorsitzender im Bezirksschulrate ist wiederum der Chef der politischen Behörde, der Bezirkshauptmann, der einen aus dem Bezirksschulrate gewählten Vertreter hat. Die Zusammensetzung des Bezirksschulrates ist analog jener des Landesschulrates, er besteht aus Vertretern des Landesausschusses, der Konfessionen, dann Fachmännern im Lehramte, wovon einzelne aus der Lehrerschaft in der Bezirkslehrerkonferenz gewählt werden, andere von der Regierung ernannt sind, und dem Bezirksschulinspektor, welcher ebenfalls von der Regierung je nach der Landesgesetzgebung auf drei bis sechs Jahre oder dauernd (Galizien) ernannt wird. In Ländern mit sprachlich gemischter Bevölkerung sind auch die Landes-, bezw. Bezirksschulräte sprachlich getrennt. Nach Umständen können auch mehrere Inspektoren für einen Bezirk bestellt werden. Die Lokalaufsichtsbehörde in jeder Schulgemeinde, welche mit der politischen Gemeinde sich nicht zu decken braucht, ist der Ortsschulrat, welcher aus dem Vorsteher der Ortsgemeinde, wo die Schule sich befindet, einer Anzahl vom Gemeindeausschusse gewählter Vertreter der eingeschulten Gemeinden oder Gemeindeteile, dem oder einem der Leiter der Schulen, endlich aus dem katholischen Ortspfarrer oder einem katholischen Religionslehrer, eventuell auch Religionslehrern der anderen Glaubensgenossenschaften, deren Kinder die Schule besuchen, endlich dem vom Bezirksschulrat bestellten Ortsschulinspektor besteht, welcher, wenn er nicht dem Ortsschulrat

entnommen ist, kraft seiner Ernennung als ordentliches Mitglied in denselben eintritt.

In Städten mit eigenem Statute besorgt der Stadtschulrat als Bezirksschulrat entweder zugleich die Angelegenheiten des Ortsschulrats oder es sind ihm nach den Stadtbezirken noch einzelne Ortsschulräte, wie z. B. in Wien unterstellt. Die Zusammensetzung des Stadtschulrates ist jener des Bezirksschulrates ähnlich.

Die provisorische Besetzung der Lehrstellen erfolgt seitens der Bezirksschulräte, die definitive, wo nicht ein Schulpatronat (vgl. d.) besteht, durch den Landesschulrat.

Da aber in manchen Ländern der Landesausschuß das Vorschlagsrecht hat und der Landesschulrat sodann die Ernennung nur aus formalen Gründen verweigern kann, ferner die Ortsschulräte mitunter an die vom Bezirksschulrat vorgenommene Reihung nicht gebunden sind, auch die Geldmittel zumeist durch die Länder und Gemeinden, nicht durch die Schulbehörden bewilligt und verwaltet werden und bei den kollegialischen Abstimmungen die Fachmänner im Lehramte und Aufsichtsorgane die natürliche Minorität bilden, so ist auch hier der Einfluß der Schulbehörden und Schulmänner wesentlich eingeschränkt, derjenige der Nichtfachmänner und der im Lande herrschenden Partei meist entscheidend.

Die Mittelschuldirektionen unterstehen direkt dem Landesschulrate, die Ernennung der Mittelschullehrer erfolgt an den staatlichen Anstalten durch das Ministerium, die Ernennung der Direktoren der Gymnasien und zum Teile der Realschule erfolgt durch den Kaiser, an Privat-, Kommunal- und Landesanstalten durch den Schulerhalter, der übrigens an die Bestätigung der Schulbehörden gebunden ist. Bei den Hochschulen erfolgt über Vorschlag des Professorenkollegiums die Berufung seitens des k. k. Ministeriums.

Literatur: Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Th. Hofmann, Leipzig 1903, und H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Teubner, Leipzig und Berlin 1905.

Linz. *H. Commenda.*

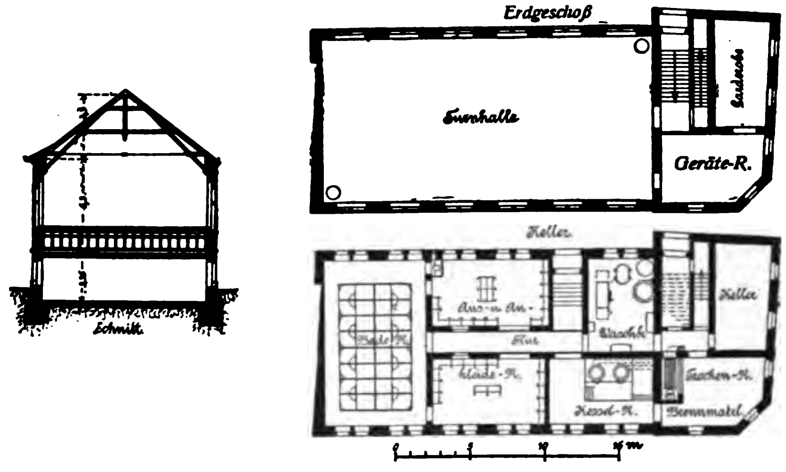
Schulbäder. Die Erkenntnis der hohen Bedeutung der Reinlichkeit für den Gesundheitszustand des einzelnen und seiner Umgebung zeitigte in der Bauhygiene den Fortschritt der Badeeinrichtungen in Privathäusern. Während man früher das Kind nur so lange öfters badete, als es noch nicht an Reinlichkeit gewöhnt war, aber mit dem Eintritte dieses Erziehungserfolges es der Unsauberkeit verfallen ließ, wird heutzutage die Notwendigkeit häufig wiederkehrender warmer Vollbäder im Winter und erfrischender Flußbäder im Sommer für jedes Alter mit Recht nachdrücklich betont.

Einen Schritt weiter bedeutete die Schaffung von Schulbädern (das erste in Deutschland in Göttingen, 1884). Diese gründet sich auf die doppelte Erkenntnis, einmal daß noch vielen Kindern die Gelegenheit eines Reinigungsbades zu Hause versagt bleibt, dann aber, daß Schulbäder, zwischen die Unterrichtsstunden eingeschoben, auch als Erfrischungsbäder einen mehrfach günstigen Einfluß üben.

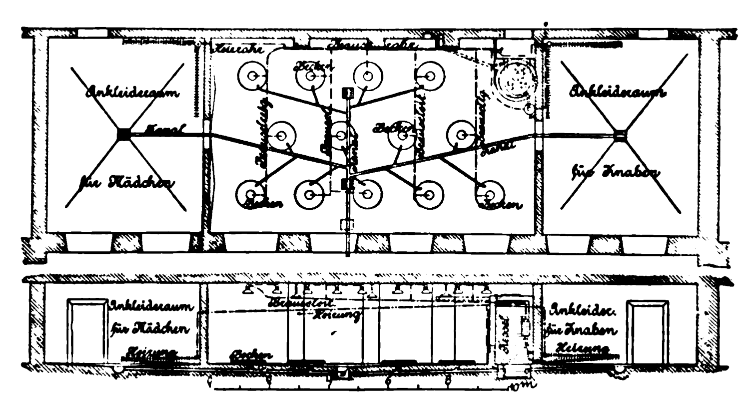
Der Hauptzweck der Schulbäder ist die Förderung der Gesundheit des einzelnen durch Steigerung der ebenso wichtigen als häufig vernachlässigten Hautatmung, wodurch eine kräftige Abhärtung und die Erhaltung geistiger Regsamkeit erzielt wird Doch lassen sich auch andere vorteilhafte Wirkungen nicht verkennen: Reinlichkeits- und Ordnungssinn in Hinsicht auf die Kleidung, Besserung der Klassenluft, Erziehung zu natürlicher Schamhaftigkeit im Gegensatze zu widersinniger Prüderie.

Sollen aber die Schulbäder zu den gewünschten Erfolgen führen, so müssen sie auch in entsprechender Weise angelegt sein. Dahin gehört in erster Linie eine Fülle von Licht und Luft, die wir in den bisher geschaffenen Schulbädern nicht selten vermissen, da sie häufig im Souterrain untergebracht sind. So kommt es dann, daß Erfolge und Frequenz hinter den gehegten Erwartungen mitunter recht weit zurückbleiben und das Geld für das Schülerbad nicht gut angewendet zu sein scheint. Die Bäder aber wiederum in Dachräumen unterzubringen, wie Burgerstein vorschlägt, halte ich gleichfalls für keine glückliche Lösung; diese wird erst mit der Erkenntnis gefunden sein, daß Schulen als Erziehungsstätten der künftigen Generation ebensoviel Raum, Licht und Luft gegönnt werden muß, als bei Kasernanlagen und auf Exerzierplätzen zu finden ist.

Die Räume, die für ein Schulbad nötig sind, sind in Anbetracht dessen, daß im allgemeinen nur auf Fuß- und Duschbäder, nicht aber auf Wannen- und Schwimmbäder Bedacht genommen werden kann, da letztere bei korrektem Gebrauche in der Durchführung zu kostspielig, in der Handhabung zu zeitraubend sind, folgende: ein Baderaum, zwei Aus- und Ankleideräume, damit ein rascher Wechsel durchgeführt werden kann, eventuell ein Trockenraum für die Badewäsche; dazu kommt dann noch die Heiz- und Wasserwärmeinrichtung. Die Baderäume sollen gut ventilierbar und derart gelegen sein, daß man zu ihnen nicht über kalte Gänge gelangt und daß sie jederzeit ohne Störung des Unterrichts benützt werden können. Die Heiz- und Wasserwärmeinrichtung des Bades soll unabhängig sein von der sonstigen Heizung des Schulhauses, die ja doch nur in der kühleren Jahreszeit in Betrieb ist. Der Baderaum soll mindestens eine Höhe von 3·5 *m* haben. Als Fußbodenmaterial eignet sich am besten Asphaltanstrich mit Betonunterlage. Der Fußboden darf nicht glatt sein und muß eine derartige Neigung haben, daß das Wasser leicht abfließt; das Abflußrohr ist mit Schlammkasten und Geruchsverschluß gegen Kanalgase zu versehen. Lattenroste oder Kokosfaserteppiche, mit denen man den kalten Fußboden bedeckte, haben sich nicht bewährt. Erstere faulen zu rasch, letztere trocknen zu lang-

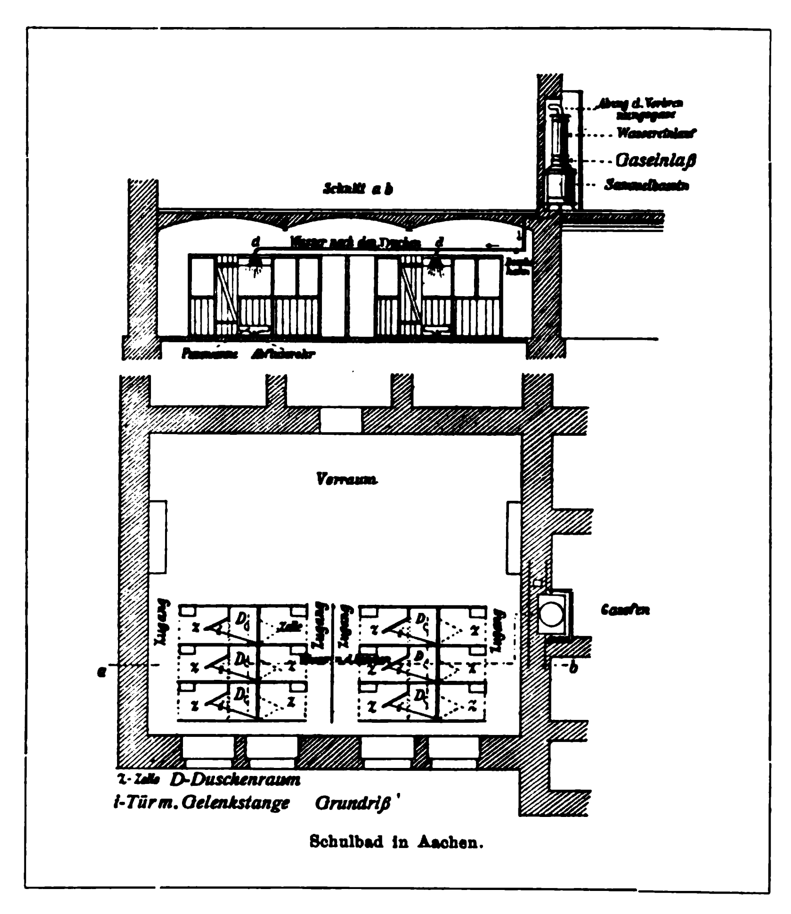


Brausebad einer Volksschule in Köln (im Kellergeschosse unter der Turnhalle)



Grundriß und Längsschnitt des Brausebades einer Bremer Volksschule.

sam. Rehorst empfiehlt daher heizbare Fußböden. Auf gemauerte Pfeiler kommt ein durch ein Eisengerippe getragener Belag aus Xylolithplatten. Der darunter liegende Hohlraum wird durch Dampfanlagen geheizt (siehe Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904, I. Band, S. 386). Die Wände des Baderaumes sind, da sich Ölanstrich als für die Dauer nicht hinreichend widerstandsfähig erwiesen hat, mit weißen Fliesen auszulegen. Die Brausen sind ca. 1 *m* über Kopfhöhe so anzubringen, daß das Wasser ungefähr unter einem Winkel von 45° den Körper trifft, während das vertikale Auffallenlassen widerraten wird. Die Temperatur der Baderäume soll 19—22° C, die des anfangs verwendeten Wassers 28—30° (jedenfalls nicht über 35° C) betragen. Es muß durch entsprechende Anbringung eines Thermometers bei dem Mischhahne dafür Vorsorge getroffen werden, daß auch durch Zufall oder nachlässige Handhabung eine Verletzung durch Verbrühung ausgeschlossen erscheint. Diese Sicherheit wird am leichtesten dadurch erzielt, daß man auch das Warmwasser nie über etliche 50° C erwärmen läßt.



Schulbad in Aachen.

Der ersten, wärmeren Dusche muß stets eine kühlere von ca. 20 bis 23° C folgen, wodurch einer Verkühlung wesentlich vorgebeugt wird.

Die Brausen sind in solcher Zahl, Stärke und Anordnung anzubringen, daß nicht mehrere Schüler zu gleicher Zeit eine Brause gemeinsam zu benützen ge-

nötigt sind. Liegt ja, abgesehen von manchem Unfuge, der Wert der Brausebäder eben darin, daß jeder Schüler frisches Wasser benützen kann, ohne daß besondere Kosten aufliefen, so daß ein Sichekeln ebenso ausgeschlossen ist wie eine wirkliche Infektionsgefahr.

Daß das Verbot, auf den Boden auszuspucken oder gar sich auszuschneuzen, gerade hier strenge gehandhabt werden muß, ist einleuchtend.

Die Aus- und Ankleideräume müssen in unmittelbarer Verbindung mit dem Bade stehen und sind gleichfalls entsprechend warm zu halten. An Einrichtungsstücken werden hier vorhanden sein müssen: Bänke, Kleiderhaken und Requisitenpulte, Schränke zur Aufbewahrung der Badewäsche und Spiegel. Kämme (eventuell Haarbürsten, Schwämme u. dgl.) müssen die Badenden selbst mitbringen; ein Ausleihen derselben darf nicht gestattet werden. Inwiefern bei älteren Mädchen eine Zelleneinteilung im Bade- und Auskleideraume zu erfolgen hat, soll hier nicht festgestellt werden. Jedenfalls ist eine solche Einteilung mit Kosten verbunden und erschwert die Übersicht wesentlich.

Als Badewäsche genügt eine Schürze und ein Handtuch; dazu kommt bei Mädchen noch eine Haarhaube. Seife wird am besten im flüssigen Zustand zur Verfügung gestellt.

Das Duschbad soll nicht länger als 2 bis 3 Minuten dauern. In den stark besuchten Volksschulen werden solche Bäder häufig abteilungsweise während einzelner Unterrichtsstunden genommen; geeigneter erscheint bei der verhältnismäßig geringen Zahl von Unterrichtsstunden an diesen Schulen die Zeit nach dem Vor- oder Nachmittagsunterricht, da sich auch nach einem solchen Bade ein Bewegungsbedürfnis einstellt. An den höheren Schulen würde sich die Zeit vor, insbesondere aber nach dem Turnunterricht am besten eignen. Strenge Aufsicht ist namentlich bei kleineren Kindern und größeren Abteilungen, sorgfältige Badebedienung jederzeit notwendig. Ein Zwang zum Baden kann auf die Kinder nicht wohl geübt werden, doch vermögen sehr viel klare Auseinandersetzungen über den gesundheitlichen Wert der Reinlichkeit an Körper und Kleidung, noch mehr verlockt das Beispiel der bereits für die Sache gewonnenen Zöglinge. Kranke (mit Ausschlägen oder offenen Wunden behaftete, verkrüppelte) Kinder sind natürlich von diesen gemeinschaftlichen Bädern fernzuhalten.

Gegenwärtig ist die Frequenz der Schulbäder keine übermäßig große, was teilweise auf die oben berührten Mängel einzelner Bäderanlagen zurückzuführen ist. Aber auch ein Teil der Lehrerschaft steht dieser Einrichtung als der Übernahme einer ursprünglichen Aufgabe der häuslichen Erziehung, wie sie in Internaten wohl angebracht sei, ablehnend oder wenigstens gleichgültig gegenüber; endlich sympathisieren auch die Eltern mancher Schüler, insbesondere höherer Anstalten, nicht mit diesen Maßnahmen. So hat es den Anschein, als ob es mit den Schulbädern ebenso ergehen sollte wie mit den Schulspielen und Schülerwanderungen. Sobald nämlich die Schule derartige Maßnahmen in den Bereich ihrer Wirksamkeit zieht, entsprechen häufig die Erfolge nicht den gehegten Erwartungen, wiewohl anderseits die Schüler für den sportmäßigen Betrieb der verschiedensten Leibesübungen ganz begeistert sind. Mag nun die Ursache hievon mitunter auch in der nicht ganz glücklichen Durchführung mancher solcher Anregungen seitens der Schule liegen, so läßt sich anderseits nicht in Abrede stellen, daß manche von der Schule aus nicht einzudämmenden Strömungen des modernen Familien- und Gesellschaftslebens lähmend auf den schulmäßigen Betrieb derartiger Maßnahmen wirken.

Die Pflege des Schwimmens wird in neuester Zeit seitens der Schulen sehr begünstigt; Hand in Hand damit gehen Versuche im Massen-Schwimmunterricht mit Hilfe der Trockenschwimmapparate (siehe Mitteilungen des Vereines deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen, IV (1905), 1, S. 9 ff.: „Th. Fischer, Das Schwimmen und seine Erlernung"). Vgl. auch „Körper und Geist". Zeitschr. f. Turnen, Bewegungsspiel... Leipzig. 11.—15. Jahrg. Abteilung: Schwimmen und Rudern.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege".

Aussig. *G. Hergel.*

Schulbank. Könnten wir nach dem Grundsatze Senecas handeln: „Nihil docebant (maiores nostri), quod discendum

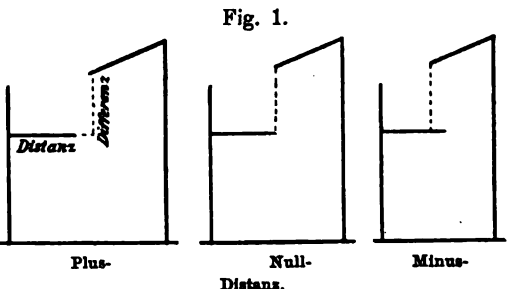
esset iacentibus" („Die Jugend war immer auf den Beinen; man lehrte sie nichts, was sie hätte sitzend lernen müssen"), so wäre die vielerörterte Schulbankfrage am einfachsten gelöst. Anderseits drängt uns die Tatsache, daß bisher trotz der außerordentlich hohen Zahl mitunter recht scharfsinnig ersonnener Modelle (ungefähr 200) das wahre Bankideal noch immer nicht erreicht ist, die Überzeugung auf, daß die richtige und gesundheitszuträgliche Körperhaltung in erster Linie nicht so sehr durch Verwendung eines bestimmten Banksystems erreicht werden kann als vielmehr durch Kräftigung des Knochen- und Muskelsystems des jugendlichen Körpers und durch ständige Kontrolle der Sitzweise einerseits, durch Hintanhaltung allzu andauernden Sitzens und Beseitigung solcher Sitzgelegenheiten, welche eine gute Körperhaltung erschweren oder hindern, anderseits.

Von diesen Gesichtspunkten aus sei im folgenden eine Übersicht der bisherigen Behandlung der Schulbankfrage gegeben.

Die Forderung, daß das Schulkind in der Bank bei hinreichender Bewegungsmöglichkeit einen bequemen Sitz und Stand einnehmen könne, daß es nicht infolge zu hohen Sitzes die Beine in der Luft baumeln lassen und wegen zu großer Pulthöhe beim Schreiben die Achseln unnatürlich hoch ziehen müsse, läßt uns trotz manch gegenteiliger Ansicht (A. v. Domitrovich, Festlegung der generellen Anforderungen an ein relativ vollkommenes Schulbanksystem", Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg, 1904, I. Bd., S. 353) über die Feststellung der Begriffe Distanz und Differenz nicht hinweggehen. (Fig. 1.)

Denkt man sich von der unteren Kante der schräg geneigten Pultplatte eine Senkrechte gezogen, so fällt diese entweder innerhalb oder außerhalb der Sitzfläche oder streift gerade deren vordere Kante. Im 1. Falle sprechen wir von einer Minus-, im 2. von einer Plus-, im 3. von einer Nulldistanz. Da die Minusdistanz für die Zeit der Schreibtätigkeit des Schülers notwendig ist, wenn gleichzeitig der Forderung entsprochen werden soll, daß der schreibende Schüler aufrecht sitze und sein Rückgrat eine Stütze an der Banklehne finde, anderseits die Plusdistanz allein ein bequemes Stehen in der Bank ermöglicht, sobald aus Raummangel oder Ersparungsrücksichten nicht ausschließlich Zweisitzer angeschafft werden können, aus welchen die Schüler, wenn sie gerufen werden, heraustreten können — wobei der Vorteil geltend gemacht wird, daß der gerufene Schüler seinen Hintermann nicht verdeckt —: so war man auf verschiedene Weise darauf bedacht, einen tunlichst geräuschlosen und die Beschäftigung des Schülers nicht hindernden Wechsel zwischen Plus- und Minusdistanz zu ermöglichen, sei es durch Lageveränderung der Tischplatte oder des Sitzes, sei es durch einen seitlichen Ausschnitt des Sitzbrettes (z. B. bei der Marsch-

Fig. 1.



schen Bank), in welchen der aufgerufene Schüler treten kann (Näheres darüber siehe unten). Bei der Minusdistanz tritt der Sitz ungefähr 5 *cm* unter die Pultplatte vor, bei der Plusdistanz steht er 6—10 *cm* zurück.

Unter der Differenz versteht man den vertikalen Abstand der oben genannten Sitzbrett- und Pultkante; er soll nicht viel größer sein als der Abstand des Ellenbogens bei senkrecht herabhängendem Arme von dem Sitzknorren, damit der Schüler beim Schreiben nicht genötigt werde, beim Auflegen der Arme auf die Pultplatte die Achseln hochzuziehen.

Zieht man ferner in Betracht, daß der schreibende Schüler beide Füße mit voller Sohle aufsetzen soll, daß ferner beide Unterarme derart aufgelegt werden sollen, daß sie unter einem Winkel von je 45° zur Pultkante in die Richtung der Schenkel eines rechten Winkels zu liegen kommen, dessen Scheitel in dem Berührungspunkte der ausgestreckten Mittelfinger zu suchen wäre, so sind damit allgemeine Maßgrößen gegeben, welche im einzelnen durch die

jeweiligen Körpermaße der Schüler bestimmt werden und wohl beachtet werden sollten. In den im folgenden wiedergegebenen Tabellen erscheint fast durchgehends die für den einzelnen Schüler notwendige Länge der Pultplatte karg bemessen, ein Übelstand, der in der Praxis zu vielem schlechten Sitzen führt und meines Erachtens bisher noch zu wenig Beachtung gefunden hat.

Im übrigen sei noch hervorgehoben, daß der Abstand zwischen dem Sitze und dem Fußbrette, bezw. dem Fußboden etwas weniger betragen soll als die Länge des Unterschenkels der in Betracht kommenden Schüler, damit eine Pressung der Nerven, Muskeln und Blutgefäße in der Kniekehle vermieden werde. Ferner muß aus dem gleichen Grunde bei Bänken, welche nicht unmittelbar auf den Fußboden zu stehen kommen, sondern auf eigens unterlegten Pfosten oder Latten fixiert werden, auch die Stärke dieser Bestandteile bei der Berechnung des Abstands des Sitzes von der Stützfläche der Füße in Betracht gezogen werden. Endlich wird mehrfach mit Recht darauf hingewiesen, daß die Erfüllung der Forderung, behufs reichlicher Beleuchtung die Fensterbrüstung möglichst tief zu legen, durch Bänke mit eigenen Fußbrettern insofern eingeschränkt wird, als hiedurch die absolute Höhe der Pultplatte wesentlich gesteigert wird und anderseits beachtet werden muß, daß aus Schonung für das Auge die Fensterbrüstung nicht tiefer liegen darf als die Pultplatte.

Wir lassen nunmehr einige beachtenswerte Tabellen für die Normalmaße der Schulbänke folgen:

Maße für die „Differenz“ (nach Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 69).

Alter (in Jahren)	Entfernung des Ellenbogens vom Sitzknorren (*cm*)	Differenz (in *cm*) nach der kgl. sächs. Verordnung	der kgl. württemb. Verordnung	der Wiener Schulbank-expertise	dem Prager Stadt-physikate	Kunze	Lick-roth	Elsässer
6—8	16·4	17·5	20·0	24·0	23·0—25·0	19·0	21	22·0—23·5
8—10	17·5	20·0	22·0	26·0—28·0	26·0—28·0	20·8	23	23·5—25·5
10—12	17·9	22·5	23·5	27·75	28·0—29·0	24·7	25	25·5—27·5
12—14	20·0	25·0	25·5	30·25—31·0	30·0—32·0	26·8	27	27·5—29·0
14—16	—	—	—	—	—	—	29	29·0—31·0
16—18	—	—	—	—	—	—	32	31·0—33·0

Mittelwerte der Körperlängen auf den Altersstufen von 6 bis 17 Jahren nach verschiedenen Autoren (nach F. W. Büsing in Wehmers Enzyklopädie, S. 674).

Alter in Jahren	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Größe in Zentimetern												
Knaben	102·7	108·8	113·7	118·1	124·0	127·4	132·8	136·9	142·5	148·9	156·0	160·9
Mädchen	100·3	108·4	112·1	117·8	123·3	128·3	132·2	136·0	142·3	148·5	153·6	155·0
Zunahme in 1 Jahre bei												
Knaben	—	6·1	4·9	4·4	5·9	3·4	5·4	4·1	5·6	6·4	7·1	4·9
Mädchen	—	8·1	3·7	5·7	5·5	5·0	3·9	3·8	6·3	6·2	5·1	1·4

Wachstumsverhältnisse von Knaben des Alters von 6 bis 17 Jahren (ebend. S. 675):

Zurückgelegtes Alter in Jahren	Körperlänge (cm)			Größter Unterschied in cm	Wachstum in		Zahl der Messungen
	durchschnittliche	größte	geringste		½ Jahre cm	1 Jahre cm	
6	109·3	117·8	100·0	17·8	—	—	68
6½	111·8	119·6	101·0	18·6	2·5	—	147
7	113·8	127·4	103·3	24·1	2·0	4·5	203
7½	116·8	127·7	105·1	22·6	3·0	—	199
8	118·0	129·9	108·0	21·9	1·2	4·2	197
8½	121·6	133·7	109·7	24·0	3·6	—	189
9	123·7	137·7	113·0	24·7	2·1	5·7	474
9½	126·0	139·4	115·0	24·4	2·3	—	157
10	128·5	139·1	115·1	24·0	2·5	4·8	204
10½	130·8	148·5	119·0	29·5	2·3	—	232
11	133·3	149·4	119·9	29·5	2·5	4·8	272
11½	135·6	154·1	119·8	34·3	2·3	—	317
12	138·1	157·5	121·9	35·6	2·5	4·8	298
12½	140·4	161·4	123·1	38·3	2·3	—	325
13	143·3	167·4	124·6	42·8	2·9	5·2	291
13½	145·8	169·4	125·4	44·0	2·5	—	274
14	149·1	170·5	132·3	38·2	3·3	5·8	206
14½	152·3	173·3	133·5	39·8	3·2	—	157
15	156·6	173·9	140·8	33·1	4·3	7·5	125
15½	159·9	174·6	141·3	33·3	3·3	—	104
16	162·5	176·8	147·7	29·1	2·6	5·9	75
16½	164·8	177·6	148·7	28·9	2·3	—	60

Verschiedene Altersstufen und Körpergrößen von Schülern derselben Klasse (nach den von dem Unterzeichneten angeregten und von dem k. k. Turnlehrer Leop. Rösler an dem k. k. Staatsgymnasium in Aussig durchgeführten Erhebungen aus dem Jahre 1902).

Klasse	Schülerzahl	Durchschnittsalter (am 15. Juli) Jahre	Alter der Schüler		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
			Zahl der Schüler	I. Klasse	1	18	14	5	1	.	.	.	.	.	.
				II. "	.	.	8	13	3	.	.	.	.	.	.
				III. "	.	.	4	9	9	5	2	1	1	.	.
				IV. "	.	.	.	1	6	10	1	1	.	.	.
				V. "	.	.	.	.	.	6	5	5	1	.	.
				VI. "	.	.	.	.	.	2	3	1	3	3	1
				VII. "	.	.	.	.	.	.	2	1	3	2	1
				VIII. "	.	.	.	.	.	.	.	.	2	6	1
I.	39	11·6	geringstes	Maß	139	126	130	136	137	.	.	.	.	.	.
			größtes	Maß	139	157	155	151	137	.	.	.	.	.	.
			mittl. Durchschnitt		139	139	141	144	137	.	.	.	.	.	.
II.	24	12·7	geringste(s)	Maß (Differenz)	.	.	128 3	132 3	147 8	.	.	.	.	.	.
			größte(s)	Maß (Differenz)	.	.	150 6	153 7	161 10	.	.	.	.	.	.
			mittlerer Durchschnitt		.	.	141 4·5	143 5	154 9	.	.	.	.	.	.

Klasse	Schülerzahl	Durchschnittsalter am 15. Juli (Jahre)	Alter der Schüler	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
			Zahl der Schüler: I. Klasse	1	18	14	5	1	.	.	.	.	.	.
			II. "	.	.	8	13	3	.	.	.	.	.	.
			III. "	.	.	4	9	9	5	2	1	1	.	.
			IV. "	.	.	.	1	6	10	1	1	.	.	.
			V. "	.	.	.	.	.	6	5	5	1	.	.
			VI. "	.	.	.	.	.	2	3	1	8	3	1
			VII. "	.	.	.	.	.	.	2	1	3	2	1
			VIII. "	.	.	.	.	.	.	.	.	2	6	1
III.	31	13·9	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	142 5	136 3	144 5	146 3	146 3	164 6	163 1	.	.
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	158 13	149 9	168 11	166 11	159 10	164 6	163 1	.	.
			mittlerer Durchschnitt	.	.	153 8	144 5	153 8	157 7	152 6	164 6	163 1	.	.
IV.	19	14·7	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	.	145 8	147 3	142 3	159 6	162 1	.	.	.
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	.	145 8	171 10	167 7	159 6	162 1	.	.	.
			mittlerer Durchschnitt	.	.	.	145 8	156 7	155 5	159 6	162 1	.	.	.
V.	17	16	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	146 4	162 5	157 3	177 2	.	.
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	168 9	171 8	173 3	177 2	.	.
			mittlerer Durchschnitt	.	.	.	.	.	155 7	165 6	167 3	177 2	.	.
VI.	13	16	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	162 7	159 5	155 6	171 0	164 0	170 .
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	172 8	167 10	155 6	173 2	172 0	170 .
			mittlerer Durchschnitt	.	.	.	.	.	167 7·5	162 8	155 6	172 1·3	169 0	170 .
VII.	9	17·9	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	.	164 1	180 3	160 0	156 1	163 0
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	.	168 2	180 3	172 3	164 2	163 0
			mittlerer Durchschnitt	.	.	.	.	.	.	166 1·5	180 3	165 1·6	160 1·5	163 0
VIII.	9	18·8	geringste(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	.	.	.	169 0	155 0	165 0
			größte(s) Maß (Differenz)	.	.	.	.	.	.	.	.	176 0	180 2	165 0
			mittlerer Durchschnitt	.	.	.	.	.	.	.	.	172 0	174 0·5	165 0
Summe	161		geringste(s) Maß (Differenz)	139	126	128 3	132 3	137 3	142 3	146 1	155 1	160 0	155 0	163 0
			größte(s) Maß (Differenz)	139	157	158 13	153 9	171 11	172 11	171 10	180 6	177 3	180 2	170 0
			mittlerer Durchschnitt	139	139	142 8	144 5	153 7	156 6	164 6	166 3	169 1·2	168 0·7	166 0

Anmerkung. Die fettgedruckten Zahlen bezeichnen das absolute Maß in Zentimetern, die anderen Zahlen die sich bei der in Betracht kommenden Altersklasse der Schüler ergebende Differenz gegen das Vorjahr.

Einzelmaße der Rettig-Bank (nach einem Prospekte der Schulmöbelfabrik **A. Köhler**, Aussig-Schreckenstein).

Bankgröße Nr.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Zugehörige Körpergröße der Schüler	unter 124 cm	109 bis 132 cm	116 bis 141 cm	124 bis 150 cm	132 bis 160 cm	141 bis 170 cm	150 bis 181 cm	über 160 cm
Durchschnittsalter der Schüler	unter 6 Jahren	6—7 Jahre	7—9 Jahre	9—10 Jahre	10—12 Jahre	12—14 Jahre	14—16 Jahre	über 16 Jahre
Schuljahr		1	2 u. 3	4	5 u. 6	7 u. 8	9 u. 10	11 u. 12
A. Sitzhöhe über dem Fußbrett	30·2	32·3	34·7	37·1	39·8	42·6	45·6	48·6
B. Pultkante über dem Sitz	20·6	21·9	23·2	24·6	26·0	27·6	29·1	30·8
C. Breite des Sitzbrettes	22·6	24·1	25·7	27·4	29·3	30·7	32·5	34·0
L. Minusdistanz	2·0	2·0	2·0	2·0	2·0	2·0	2·0	2·0
E. Fußbrett über dem Saalboden	16·5	16·5	16·5	16·5	16·5	16·5	16·5	16·5
D. Ganze Höhe der Schulbank	73·1	76·5	80·4	84·4	88·7	93·2	97·9	102·8
M. Breite der Pultplatte	35·0	35·0	36·0	37·0	38·0	39·0	40·0	41·0
O. Gesamttiefe der Schulbank	62·3	63·7	66·2	68·7	71·4	74·0	76·8	79·4

Altersstufen der Schüler, nach Klassen geordnet (aus den Jahren 1901—1904 am k. k. Staatsgymnasium in Aussig).

Alter der Schüler (in Jahren)		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1901	I. Klasse	.	14	17	4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	II. "	.	4	13	11	3	3	1	1	.	.	.	.	.
	III. "	.	.	1	9	13	2	1	.	1	.	.	.	.
	IV. "	.	.	.	.	11	7	2	1	.	.	.	.	.
	V. "	.	.	.	.	2	3	3	3	.	.	.	.	.
	VI. "	.	.	.	.	.	2	2	3	4	.	.	.	.
	VII. "	.	.	.	.	.	.	.	2	6	1	.	.	.
	VIII. "	.	.	.	.	.	.	.	1	4	6	.	.	1
1902	I. Klasse	1	18	14	5	1	.	.	.	.	.	.	.	.
	II. "	.	.	8	13	3	.	.	.	.	.	.	.	.
	III. "	.	.	4	9	9	5	2	1	1	.	.	.	.
	IV. "	.	.	.	1	6	10	1	1	.	.	.	.	.
	V. "	.	.	.	.	.	6	5	5	1	.	.	.	.
	VI. "	.	.	.	.	.	2	3	1	3	3	1	.	.
	VII. "	.	.	.	.	.	.	2	1	3	2	1	.	.
	VIII. "	.	.	.	.	.	.	.	.	2	6	1	.	.
1903	I. Klasse	2	14	23	2	1	.	.	.	.	.	.	.	.
	II. "	.	1	10	10	6	1	.	.	.	.	.	.	.
	III. "	.	.	1	8	8	2	.	.	.	.	.	.	.
	IV. "	.	.	.	4	9	9	4	2	1	1	.	.	.
	V. "	.	.	.	.	1	5	5	2	1	.	.	.	.
	VI. "	.	.	.	.	.	7	5	7	1	.	.	.	.
	VII. "	.	.	.	.	.	1	2	.	2	2	1	.	.
	VIII. "	.	.	.	.	.	.	2	2	2	2	.	.	.
1904	I. Klasse	.	11	16	4	2	.	.	.	.	.	.	.	.
	II. "	.	2	11	20	.	1	1	.	.	.	.	.	.
	III. "	.	.	1	6	6	7	.	.	.	.	.	.	.
	IV. "	.	.	.	.	6	5	3	.	.	.	.	.	.
	V. "	.	.	.	.	3	5	4	1	.	1	1	.	.
	VI. "	.	.	.	.	.	1	5	5	1	1	.	.	.
	VII. "	.	.	.	.	.	.	.	4	3	4	.	.	.
	VIII. "	.	.	.	.	.	.	.	1	2	.	2	2	1

Körperlängen der Schüler, nach Altersstufen geordnet (aus den Jahren 1901—1904 am k. k. Staatsgymnasium in Aussig).

Jahr	Alter der Schüler (im Jahre)		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1901	geringste(s)	Maß (Differenz)	·	**124** 5	**159** 3	**136** 1	**137** 2	**149** 0	**149** 3	**160** 1	**168** 0	**165** 0	·	·	**158** 1
	größte(s)	Maß (Differenz)	·	**151** 8	**156** 12	**165** 9	**164** 10	**167** 10	**177** 10	**176** 5	**180** 6	**175** 5	·	·	**158** 1
	mittlerer Durchschnitt (Differenz)		·	**139** 6	**140** 5	**146** 5	**152** 6	**157** 7	**163** 5	**168** 2·5	**169** 2·5	**171** 0·5	·	·	**158** 1
1902	geringste(s)	Maß (Differenz)	**139**	**126**	**128** 3	**132** 3	**137** 3	**142** 3	**146** 1	**155** 1	**160** 0	**155** 0	**163** 0	·	·
	größte(s)	Maß (Differenz)	**139**	**157**	**158** 13	**153** 9	**171** 11	**172** 11	**171** 10	**180** 6	**177** 3	**180** 2	**170** 0	·	·
	mittlerer Durchschnitt (Differenz)		**139**	**13 9**	**142** 8	**144** 5	**153** 7	**156** 6	**164** 6	**166** 3	**169** 1·2	**168** 0·7	**166** 0	·	·
1903	geringste(s)	Maß (Differenz)	**137**	**130** 5	**129** 3	**132** 3	**141** 2	**141** 1	**150** 2	**164** 1	**161** 0	**161** 0	**156** 0	**171** 1	·
	größte(s)	Maß (Differenz)	**149**	**160** 5	**160** 9	**167** 11	**164** 11	**176** 11	**177** 9	**176** 9	**180** 6	**173** 2	**173** 1	**171** 1	·
	mittlerer Durchschnitt (Differenz)		**143**	**141** 5	**139** 5	**146** 6	**152** 8	**156** 6	**165** 6	**167** 4	**168** 1·5	**167** 1	**164** 0·2	**171** 1	·
1904	geringste(s)	Maß (Differenz)	·	**131** 4	**131** 3	**133** 3	**139** 3	**141** 3	**144** 0	**156** 1	**166** 0	**16 2** 0	**166** 0	**164** 0	**171** 0
	größte(s)	Maß (Differenz)	·	**153** 6	**158** 7	**168** 10	**175** 10	**169** 10	**175** 10	**178** 8	**176** 3	**175** 2	**173** 1	**173** 0	**171** 0
	mittlerer Durchschnitt (Differenz)		·	**143** 5	**144** 4	**150** 4	**154** 4	**158** 6	**161** 4	**167** 2	**168** 1·2	**166** 0·3	**169** 0·7	**168** 0	**171** 0

Über die Bedeutung der fettgedruckten und der anderen Zahlen siehe die Anmerkung oben!

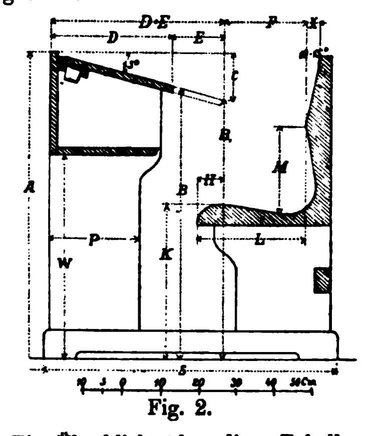


Fig. 2.

Ein Überblick über diese Tabellen ergibt namentlich für die Entwicklungsjahre, (12.—17. Lebensjahr) folgende beachtenswerte Wahrnehmungen:

1. Körpergröße und Altersstufe stehen nicht in einem durch Normalzahlen festzustellenden Verhältnis zueinander, wie insbesondere auch die verzeichneten „Differenzen" beweisen. Daher dürfen Zahl und Größe der Banknummern nicht nach dem Alter der Schüler, sondern sie müssen nach der Körperlänge ausgewählt werden.

2. Drei verschiedene Bankgrößen in einer Klasse genügen nicht, da unter Schülern derselben Klasse wesentliche Körpergrößendifferenzen bestehen.

3. Nicht immer werden dieselben Bankgrößen in ein und derselben Klasse und noch weniger in stets gleich großer Anzahl verwendbar sein.

Dabei wird noch zu beachten sein, daß bei verschiedenen Bankgrößen in einer Klasse nur die kleineren Bänke vorn, die größeren rückwärts aufgestellt werden können, nicht aber bunt durcheinander, wie es etwa andere Beweggründe (Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit, Aufrechterhaltung der Disziplin), gepaart mit der Rücksichtnahme auf die Körpergrößen der Schüler, erforderten.

Man vergleiche mit dem beigebrachten Material folgende allgemeine Tabellen:

Tabellarische Übersicht der Dimensionen (*cm*) der Schulbänke (nach Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 298).

Banknummer	Größe der Schüler	Alter der Schüler (in Jahren)	a Tischhöhe: bis zur inneren Kante der Tischplatte	b Tischhöhe: bis zur hinteren Kante derselben	c Breite des horizontalen Teiles der Tischplatte	d Breite oder Tiefe des schrägen Teiles der Tischplatte	e Differenz (vertikale Entfernung der Tischplatte und der Bankhöhe)	f Bankhöhe	g Tiefe der Sitzbank	h Sitzlänge für den einzelnen Schüler	i Höhe der Lehne	k Breite der Lehne	l Entfernung der Konvexität der Lehne von der vorderen Tischkante. (Große Distanz)	m Gesamttiefe des Subsells	Tischlänge: Zweisitzig	Tischlänge: Viersitzig
0	100—109	6—8	46	51	7	26	18	28	21	50	26	21	20	54	100	200
I.	110—119	6—8	51	56	7	29	20	31	23	50	29	23	22	59	100	200
II.	120—129	6—8	56	60	7	31	22	34	25	55	31	25	24	63	110	220
III.	130—139	8—10	59	64	7	34	23	36	27	55	34	27	26	68	110	220
IV.	140—149	10—12	64	69	8	36	25	39	29	60	36	29	28	73	120	240
V.	150—159	12—13	69	74	8	39	27	42	31	60	39	31	30	78	120	240
VI.	160—169	13—14	74	79	8	41	29	45	33	60	41	33	32	82	120	240
VII.	170—179	14—16	77	82	8	44	30	47	35	60	44	35	34	87	120	240
VIII.	180—189	16—18	82	87	8	46	32	50	37	60	49	37	36	91	120	240
	Maßbestimmung der mittleren Ziffer der Körperlänge		e und f	+ 5 cm Neigung	Ständiges Maß	25% = 1/4 der Körperlänge (K.-L.)	17% der K.-L.	27% oder 3/11 der K.-L.	20% oder 1/5 der K.-L.	Ständiges Maß	25% oder 1/4 der K.-L.	20% oder 1/5 der K.-L.	= die Tiefe der Sitzbank — 1 cm	c und d und g bei Nulldistanz		

Messungen der Frankfurter Kommission (an 3459 Knaben und 2446 Mädchen) nach Varrentrapp (bei Eulenberg-Bach, a. a. O., S. 239).

Alter (in Jahren)	Zahl der Knaben	Durchschnittliche Körpergröße (*cm*)	Gruppe	Mittel der Körpergröße (*cm*)	Zahl der Mädchen	Durchschnittliche Körpergröße (*cm*)	Gruppe	Mittel der Körpergröße (*cm*)
6—7	96	111·9	I	117·3	44	115·0	I	117·5
7—8	349	117·3			304	116·3		
8—9	400	122·8			353	121·2		
9—10	452	126·4	II	126·8	335	125·1	II	125·3
10—11	438	131·3			345	129·8		
11—12	407	135·8	III	135·9	307	135·7	III	135·5
12—13	389	140·0			305	141·1		
13—14	358	147·0	IV	146·6	233	143·4	IV	145·1
14—15	357	152·3			151	150·9		
15—16	153	161·7	V	159·3	49	156·6	V	154·6
16—17	66	165·0			16	156·5		
17—18	31	169·1	VI	167·2	4	161·2	VI	157·7
18—19	13	167·0			2	155·5		
19—20	5	171·8	VII	169·5				
20—21	6	169·1						

Tabelle über die von der Wiener Schulbankexpertise normierten Maße (nach Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene, S. 137).

Banknummer	Durchschnittsalter der Schüler in Jahren	Schülergröße	Pultplatte									Sitz			Breite des Pultträgers	Subselltiefe	Pultlänge	Höhe b. z. Unterkante des Fachbr.	Neigung der Lehne vom dicksten Teil derselben 10 Grad
			Äußere Pulthöhe bei 15 Grad Pultneigung	Innere fixe Pulthöhe zur Bestimmung d. Pultneig.	Pulthöhe bei ausgezogener Pulthöhe	Neigung bis 15 Grad	Tiefe bei zusammengeschobener Pultplatte	Verschiebung	Ganze Breite	Abstand des dicksten Lehnenteiles	Minusdistanz zwischen ausgez. Pultkante u. Sitz	Höhe	Tiefe	Abstand des dicksten Lehnenteiles vom Sitze					
		cm	A	B	B_1	C	D	E	E+D	F	H	K	L	M	P	S		W	X
I.	6—8	102—117	65·25	57·5	54	10·25	25·5	12	37·5	20	5	31	25	19	21·5	63·5	48	39	2
II.	8 - 9	118—125	68·25	60·5	56·5	10·25	23·5	15·5	39	20	5·5	32	25·5	21·5	22	65·25	50	40	2·25
III.	9—10	126—134	73	65	61	11	24·25	16·25	40·5	21	5·5	34	26·5	23	22·5	68	52	42	2·5
IV.	10—11	135—144	75·25	67	63	11·5	26·5	16	42·5	22·5	6	36	28·5	25	23	71	53	46	2·5
V.	11—12	145—154	80	71·5	67	12·25	28	17	45	23·5	6	40	29·5	25	23·5	74·75	56	53	2·75
VI.	12—13	155—164	84·5	76	71	12·25	26	19	45	24	7	42	31	27	24	76	60	59	3
VII.	14	165—174	88·5	80	75	12·5	28	18	46	24	4·5	45	28·5	29	24·5	78	60	62	3

Die Bestimmung der Körpergröße kann auf verschiedene Weise vorgenommen werden; am sichersten erfolgt sie mittels eines einfachen Schiebmaßes, wie es bei Assentierungen in Verwendung kommt (und in jeder größeren Turngerätefabrik erhältlich ist). Von einer Fußplatte, auf welche sich der zu messende Schüler barfuß stellt, steigt eine mit einer Zentimetereinteilung versehene Meßlatte senkrecht empor, an welche der Schüler, mit dem Rücken ihr zugekehrt, möglichst nahe in Grundstellung heranzutreten hat. Längs der Meßlatte spielt unter einem rechten Winkel die Maßplatte; sobald diese auf den Kopf des Schülers zu liegen kommt, kann die Körpergröße des Schülers von der Meßlatte bequem abgelesen werden.

Wir kommen nunmehr zur Besprechung der einzelnen Banksysteme; bei der unendlich großen Zahl derselben dürfte es gerechtfertigt erscheinen, wenn wir nur charakteristische Banktypen hervorheben.

Als beste Type für Schulbänke mit fixer Distanz gilt die Rettigsche Schulbank; sie bedeutet gewissermaßen ein Aufgeben der Durchführbarkeit der Forderung nach geeignetem Wechsel der Minusdistanz beim Schreiben mit der Plusdistanz beim Stehen (Fig. 3 u. 4). Da der Schüler in dieser Bank nicht aufrecht stehen kann, sondern zu diesem Zwecke aus der Bank heraustreten muß, kann diese Bank natürlich nur als Zweisitzer gedacht werden. Als besonderer Vorzug wird die Leichtigkeit gründlicher Fußbodenreinigung gerühmt, da die Bank umgelegt werden kann. Die endgültige Entscheidung darüber, ob Fußboden und Bänke bei dieser Manipulation für die Dauer nicht Schaden leiden, wird wohl noch abzuwarten sein. „Die Sitze haben, um gerade Haltung zu erzwingen, nur geringe Breiten; demselben Zwecke soll die steile Stellung der Lehne dienen“ (K. W. Büsing).

Eine veränderliche Distanz wird erzielt: *a*) durch Beweglichkeit des Sitzes,

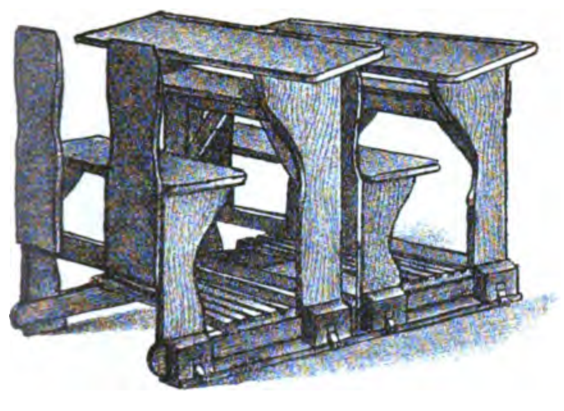


Fig. 3. Rettig-Bank.

Fig. 5. Schulbank von Beyer.

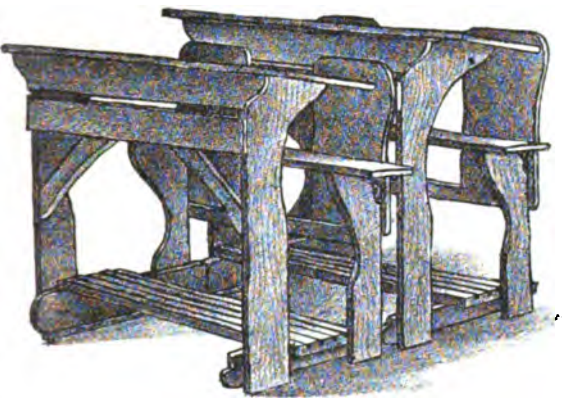


Fig. 4. Rettig-Bank.

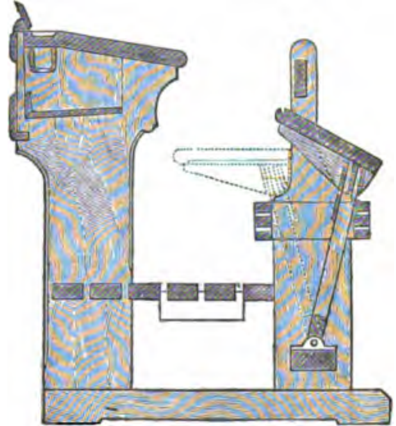


Fig. 7. Schulbank von Kaiser.

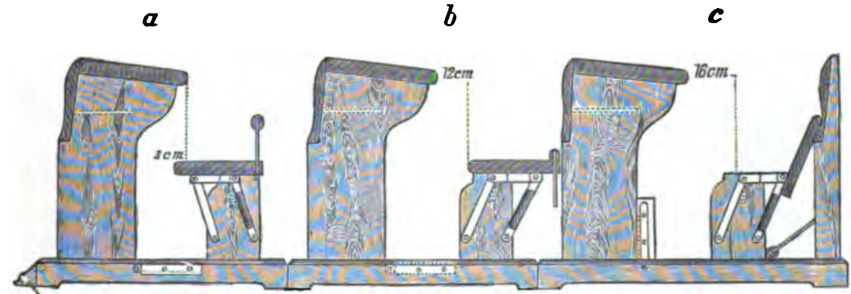


Fig. 6. Schulbank von Hippauf.

α) als Schubsitz nach Beyer (Fig. 5), Hippauf (Fig. 6), β) als Klappsitz nach Kaiser (Fig. 7); *b*) durch Beweglichkeit der Pultplatte, α) durch Schieben nach Kunze (Fig. 8), („Olmützer“ Schulbank) (Fig. 9), Schuster (Fig. 10), Schlimp (Fig. 11), Lorenz (Abbildg. siehe Wehmer, a. a. O., S. 699. Fig. 126), β) durch Aufklappen nach Parow (Abbildg. siehe Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 75), bis zur Verwendung zur Steharbeit nach Kottmann (Abbildg. siehe Eulenberg-Bach, Schulge-

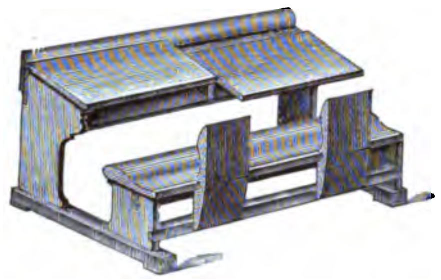


Fig. 8. Schulbank von Kunze.

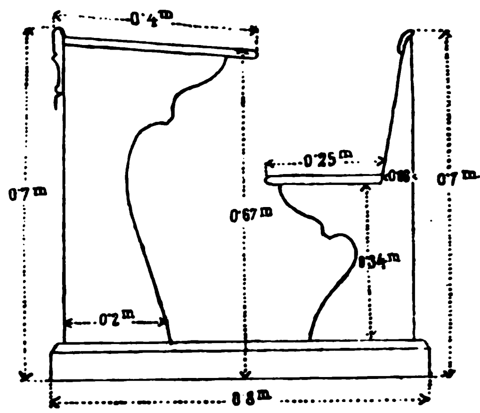


Fig. 9. Norwegische, sog. „Olmützer Volksschulbank“.



Fig. 10. Schulbank von Schuster.

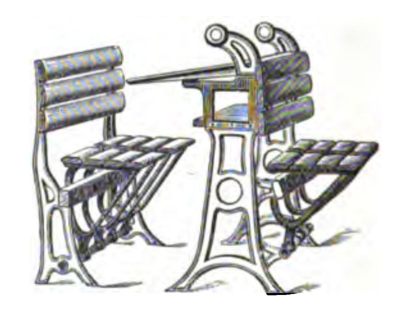


Fig. 12 a. Schulbank von Munzinger.

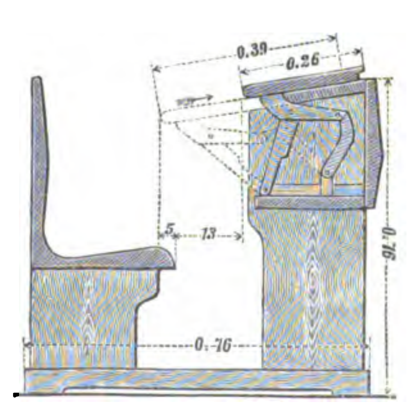


Fig. 11. Schulbank von Schlimp.

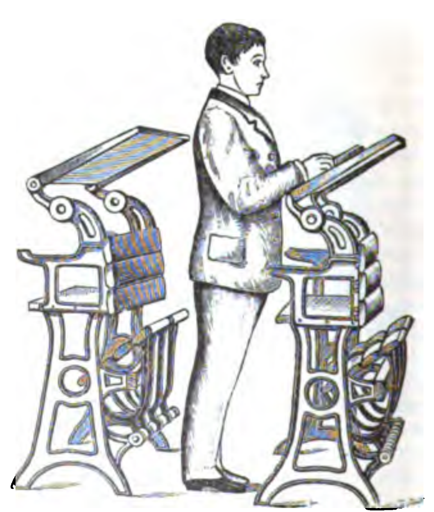


Fig. 12 b. Dieselbe als Stehpult.

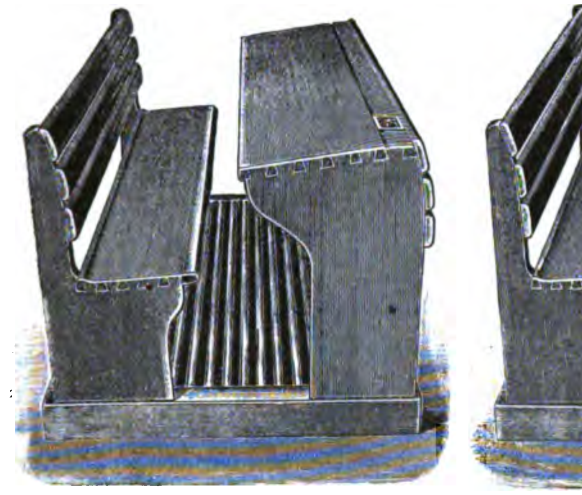


Fig. 13 a. Plusdistanz.

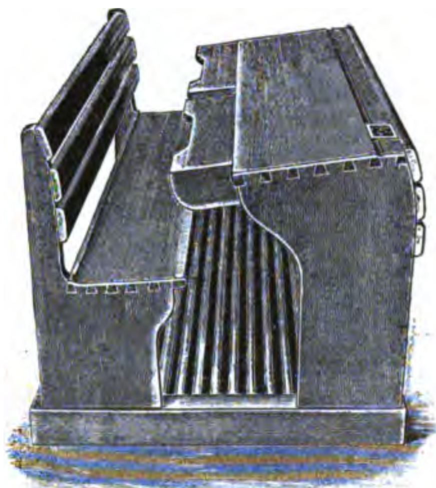


Fig. 13 b. Minusdistanz.

Schulbank nach Hoch und Hannemann.

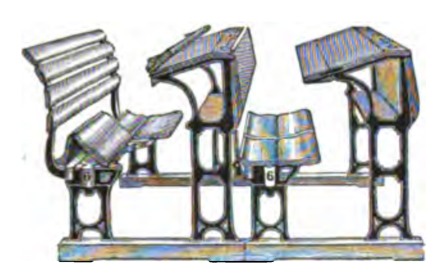


Fig. 14. Schulbank „Columbus“.

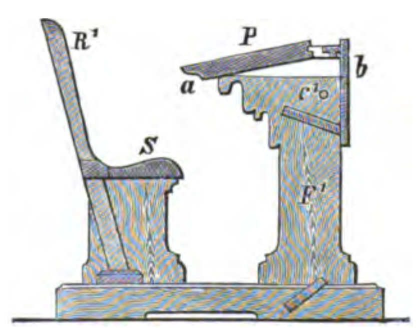


Fig. 16 a Schulbank von Goetze.



Fig. 15. Schulbank von Vogel.

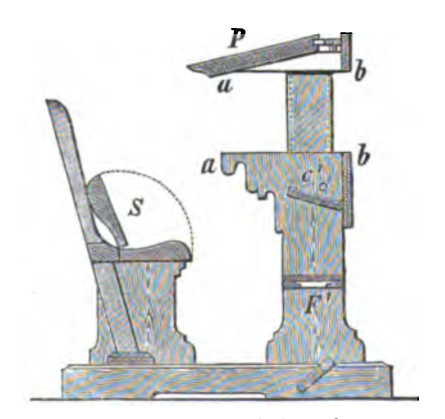


Fig. 16 b. Dieselbe als Stehpult.



Fig. 17. Schulbank von Fuhrman & Hauß.

sundheitslehre, S. 264, Fig. 93, 94, Burgerstein, Handbuch, S. 175, Fig. 139). Munzinger (Fig. 12 a, b), γ) durch eine Verbreiterungsplatte nach Hoch u. Hannemann (Fig. 13 a, b); c) durch Beweglichkeit des Sitzes und der Pultplatte, Type „Columbus" (Fig. 14), ferner nach Vogel (Fig. 15), Féret (Abbildg. siehe Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 268, Fig. 96), Goetze (Fig. 16), Hermann (Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 176, Fig. 141, 142), Akbroit (Abbildg. ebend. Fig. 150—154). Eine Verstellbarkeit des Sitzes, eventuell auch des Pultes, der Lehne und des Fußgestelles — je nach den Körpermaßen des Schülers — ist ermöglicht bei den Systemen nach Rostowzeff (Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 179, Fig. 149), Fuhrman & Hauß (Fig. 17), Rüdlinger (Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 178, Fig. 147), mit Klapppult nach Hausen (Abbildg. siehe Wehmer, a. a. O., S. 697, Fig. 117, 118).

Mit Berücksichtigung der Reinigung bleiben noch zu beachten die Typen Lickroth (Fig. 18), Spohr und Kraemer, (Abbildg. siehe Wehmer, S. 695, Fig. 111), Zahn (Fig. 19) (Zweigfabrik Kratzau i. B.).

Der Eigenart wegen seien erwähnt die Hängemattenbank für Kinderasyle nach Pezzarossa (Fig. 20), ihrer Einfachheit wegen die Schulbank nach Simonetta (Fig. 21).

An Sitzen sind gesondert zu nennen ein verstellbarer Einzelnsitz (Fig. 22) und der Sitz mit verschiedenen Neigungen der einzelnen Sitzbrettteile nach Schultheß (Fig. 23).

Ein wichtiger Teil der Schulbank ist die Lehne; als solche die vordere Fläche einer zweiten Schulbank dienen zu lassen, kann immerhin nur als ein Notbehelf angesehen werden. Je nach der Höhe der Lehne spricht man im allgemeinen von der niederen Kreuzlehne (Abbildg. siehe Wehmer, a. a. O., S. 685, Fig. 88), von der Kreuzlendenlehne und von der Rückenlehne (Fig. 24). Für längeres aufrechtes Sitzen wird die niedere Kreuzlehne in der Regel nicht genügen; dagegen wird wiederholt die Notwendigkeit einer eigenen Lehne für jeden Sitz betont.

Nachdem wir nunmehr aus der Vorführung der verschiedenen Banksysteme das Streben erkannt haben, den mannigfachen, immer mehr und mehr präzisierten Forderungen nahe zu kommen, welche an eine gute und praktische Schulbank von heutzutage gestellt werden müssen, seien dieselben im folgenden kurz zusammengefaßt.

Eine Schulbank soll sein: *A.* im allgemeinen 1. der Körpergröße des Schülers angepaßt sowohl in ihren einzelnen Teilen als auch in deren Verhältnissen zueinander; wo es halbwegs angeht, sind Zweisitzer anzuschaffen;

2. feststehend und haltbar, denn sie ist nicht nur das am meisten in Anspruch genommene Schulzimmergerät, sondern muß auch einen häufigen Transport bei der Zimmerreinigung vertragen und manchem Übermute der Schuljugend standhalten;

3. leicht, damit die Umstellung beim Reinigen des Schulzimmers leicht bewerkstelligt werden kann. Die einfachste Idee zur Förderung der Bodenreinigung wurde von Zollinger in Zürich gegeben: Die untereinander verbundenen Bankreihen ruhen auf Rollen, so daß sie leicht geschoben



Fig. 18. Schulbank von Lickroth.

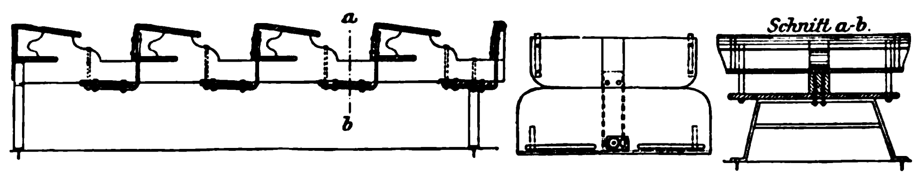


Fig. 19. Schulbank von Zahn.

werden können, wie schwere Turngeräte (Barren);

4. einfach; komplizierte Systeme sind meist weniger widerstandsfähig und erheischen größere Reparaturkosten. Die Hauptbestandteile einer Schulbank sind Sitz, Pult und Lehne; dazu kommt eventuell noch ein Bücherfach. Dabei empfiehlt es sich, daß die zusammengehörigen Teile ein Ganzes bilden. Steht dagegen Lehne oder Sitz oder beides in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der dahinter aufgestellten Bank, so ergeben sich bei der Forderung, daß mindestens drei Bankgrößen in jeder Klasse vertreten sein sollen, bei dem Zusammenstoßen zweier verschiedener Banknummern unrichtige Verhältnisse für Sitz- und Lehnenhöhe zur Pultplatte. Auch die festgesetzten „Distanzen“ können leicht eine Verschiebung erfahren. Untereinander sollen die Bänke gut verbindungsfähig sein (durch Zapfen Haken oder dgl.), jedoch so, daß diese Verbindung leicht gelöst werden kann (also nicht durch Schrauben). Eigene Fußgestelle bieten im allgemeinen mehr Nachteile als Vorteile. Das Brett des Bücherträgers soll der leichteren Reinigung halber beweglich sein.



Fig. 20. Hängemattenbank von Pessarossa.

5. Die Schulbank soll möglichst wenig Staubablagerungsflächen bieten. Für die tragenden Teile empfiehlt sich daher Eisen besser als Holz. Auch



Fig. 21. Schulbank von Simonetta.



Fig. 22.

sonst wird die Verwendung dieses Materials insofern von Vorteil sein, als es dadurch dem Lehrer ermöglicht wird, besser zwischen und unter die Bänke zu sehen.

B. Hinsichtlich der einzelnen Hauptteile der Schulbank ist hervorzuheben:

1. Der Sitz soll hinreichend breit und entsprechend schräg gestellt oder ausgeschweift sein. Eine Übertreibung dieser Forderungen wäre allerdings gleichfalls kein geringer Fehler.

3. Die Lehne soll hinreichend hoch und bequem, entsprechend geneigt oder geschweift und eine Einzelnlehne sein. Ihr Abstand von der Pultkante soll beim Schreiben der Vorderarmlänge des Schülers entsprechen (Burgerstein).

Schließlich wird sich nicht in Abrede stellen lassen, daß bis zu einem gewissen Grade die Wahl des Subsells abhängig gemacht werden kann von der Schulkategorie. In den höheren Schulen wird man in ein und derselben Klasse weit größere Diffe-

Tabelle über die empfohlenen Bankbreiten (nach Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 67).

Alter der Schüler (in Jahren)	Länge des Oberschenkels (*cm*)	in *cm* nach					
		der königl. sächsischen Verordnung	der königl. württembergschen Verordnung	der Wiener Schulbank-expertise	der Prager Stadtphysikate	Kunze	Lickroth
6—8	35·3	23	22·9	25·0	23—24	23·5	23
8—10	39·6	25	25·5	25·5—26·5	25—26	24·5	25
10—12	43·1	27	28·0	28·5—29·5	27—28	26·5	28
12—14	44·9	29	30·3	31·0—32·0	29—31	27·5	30

Tabelle über die empfohlene Tischplattenbreite (nach Kotelmann, a. a. O., S. 71).

Alter der Schüler (in Jahren)	in *cm* nach			
	der Wiener Schulbank-expertise	der Prager Stadtphysikate	Lickroth	Elsässer
6—8	37·5	38—39	32 + 7 = 39	32·0 + 8 = 40·0 bis 33·5 + 8 = 41·5
8—10	39·0 - 40·5	40—41	33 + 7 = 40	33·5 + 8 = 41·5 „ 35·0 + 8 = 43·0
10 12	42·5—45·0	41—43	34 + 7 = 41	35·0 + 8 = 43·0 „ 36·0 + 8 = 44·0
12—14	45·0—46·0	44—45	35 + 7 = 42	36·0 + 8 = 44·0 „ 37·0 + 8 = 45·0
14—16	.	.	36 + 7 = 43	37·0 + 8 = 45·0 „ 38·0 + 8 = 46·0
16—18	.	.	37 + 7 = 44	38·0 + 8 = 48·0 „ 40·0 + 8 = 48·0

2. Die Pultplatte soll genügend breit und lang sein; sie muß aus einem mäßig geneigten und aus einem horizontalen Teile bestehen; letzterer dient zur Aufnahme der Schreibrequisiten und des verschließbaren Tintenfasses. Dieses muß so versenkt sein, daß es vor Beschädigung geschützt erscheint; doch muß es zu Reinigungszwecken auch leicht herauszunehmen sein Die Pultplatte soll, damit sie vor mutwilligen Beschädigungen ausreichender geschützt erscheint, aus hartem Holze sein.

renzen in den Körperlängen der Schüler finden als in den Elementarschulen. Hier wird man sich schon mit Rücksicht auf den großen Bedarf mit Bänken der einfachsten Art zufrieden geben müssen, in den höheren Schulen dagegen könnte in Anbetracht der wesentlich größeren Zahl an Unterrichtsstunden der Steharbeit mehr Aufmerksamkeit zugewendet werden. In Mädchenschulen werden jene Subsellien den Vorzug verdienen, welche durch Horizontalstellung der Tischplatte auch beim

Handarbeitsunterricht verwendet werden können. Das Ideal bleibt aber ein verstellbarer Einzelnsitz, dessen Erreichbarkeit — wenigstens für die höheren Schulen — mir nicht ausgeschlossen erscheint (siehe „Das Schulzimmer" 1904, S. 42: Der amerikanisch-russische „individuelle" Schultisch; vgl. dazu: Rostowzeff, Die praktischen Schwierigkeiten bei der Befriedigung der hygienischen Forderungen an die Subsellien. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1905, S. 239 ff.). Jeder in eine höhere Schule eintretende Schüler hätte einen solchen Einzelnsitz, der dann für die ganze Dauer der höheren Studien seinen Schularbeitstisch bildete, entweder käuflich zu erwerben oder mit einem entsprechenden Betrage zu mieten. Ein solcher Vorgang sicherte auch einmal dem Schulinventar größere Schonung, anderseits verliehe er dem Schulsitze jene mit jedem Jahre steigende Wertschätzung, die uns die Trennung von liebgewordenem alten Besitz so schwer macht. Eine Kombination von individuellem Schultisch und Gruppenbank schuf Rektor Bruno Leuschner („Der Schulstuhl in der Gruppenbank". Breslau 1905). „Leuschners Schulbank ist eine in verschiedenen Größenummern hergestellte Gruppenbank mit besonderen, sehr leicht auswechselbaren und in verschiedenen Distanzen einstellbaren Einzelnsitzen in Stuhlform. Die Stühle haben verschiedene Sitzhöhe, Breite und Tiefe und eine Kreuzlehne. Der Tisch ruht auf einem am Boden befestigten Längskasten, auf welchem die Füße der Schüler ruhen. An diesen Kasten sind die Fußtritte und daran drehbar und auswechselbar die Stühle befestigt. Mehrere Lochpaare im Fußtritte ermöglichen

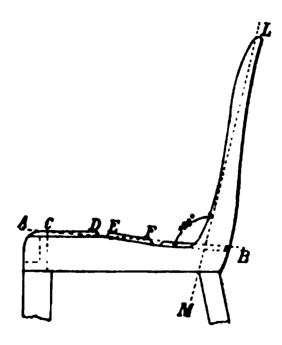


Fig. 23. Sitz nach Schultheß.

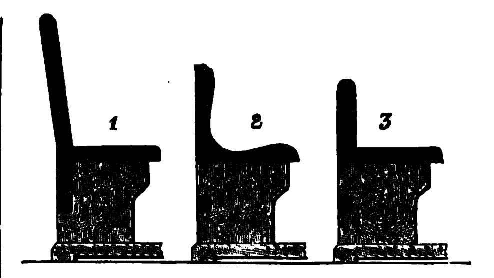


Fig. 24.
Kreuzlendenlehne. Rückenlehne.

die Herstellung verschiedener Distanzen durch einen Drucker. Die Tische werden als Ein- und Zweisitzer konstruiert, können aber durch Schrauben zu beliebigen Mehrsitzern verwandelt werden. Die Stühle können ganz auf die Fußkästen und unter die Tische gestellt werden" (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1905, S. 781).

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege". Die speziellen Abhandlungen hierüber sind häufig meist von einem einseitigen Standpunkte geschrieben, von dem aus ein bestimmtes System vertreten wird.

Aussig. *G. Hergel.*

Schulbesuch, Schulpflicht, Schulzwang, Schulversäumnisse. *A. Entwicklung und gegenwärtiger Stand.* Ein erfolgreicher Unterricht hat vor allem einen regelmäßigen Schulbesuch während der ganzen Dauer der Schulpflichtigkeit zur Voraussetzung. Diese dauert zumeist vom 6. bis 13. oder 14. Lebensjahre, in manchen Ländern (Ungarn, Bayern) schließt sich hieran noch ein obligater Fortbildungsunterricht (vgl. d.). Da nicht alle Eltern das richtige Verständnis für den Nutzen einer so langjährigen Schulpflichtigkeit haben. manche auch das heranwachsende Kind zu häuslicher Hilfe oder zum Erwerbe benützen möchten, so ist ein Schulzwang und gegenüber ungerechtfertigten Schulversäumnissen sind Strafen nötig. Dieses Verhältnis ist so alt, als es allgemein verbindliche Schulgesetze gibt. Schon Luther (vgl. d. und Schulverfassung) wollte säumige Eltern durch die Obrigkeit nötigen lassen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, aber im 16. Jahrhundert verpflichten die Generalartikel des Kurfürstentums Sachsen 1580 doch nur die Knaben hiezu. Unter den Wirren des

Dreißigjährigen Krieges erschien 1642 der Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen von Gotha, welcher auf beide Geschlechter in Stadt und Land Bezug nahm, im Sommer aber nur sonntägige Wiederholungsstunden und dabei wie in Preußen besonders die Kenntnis des Katechismus im Auge hatte. Schulstrafen für ungerechtfertigte Versäumnisse hatte Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt schon 1619 eingeführt. Wenn auch in manchen anderen deutschen Landen die ersten Versuche, den Schulbesuch zu verallgemeinern, schon in das 17. Jahrhundert fallen, so kam der Schulzwang doch erst im 18. Jahrhundert zur Durchführung. In Preußen bestimmt die Verordnung Fr. Wilhelms I. vom 28. September 1717, „daß hinkünftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein sollen, Ihre Kinder gegen Zwey Dreyer Wöchentliches Schulgeld von einem jeden Kinde, im Winter täglich und im Sommer .... zu wenigsten ein- oder zweymal die Woche ... in die Schul zu schicken." Für Dürftige hatte der Ort die Schulkreuzer zu leisten. Das General-Landschulreglement Friedrichs II. 1763 und das Allgemeine preußische Landrecht 1794 sowie die Kabin.-Ordre von 1825 präzisierten die Schulpflicht genauer, dehnten sie auch auf die neuen Landesteile aus und bestimmten, daß die Kinder vom 6. bis 14. Jahre die Schule zu besuchen haben. Die preußische Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850 begnügt sich festzusetzen, daß „Eltern oder deren Stellvertreter ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen dürfen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist." Die Anzahl der Schulkinder machte in Preußen am Beginne des 19. Jahrhunderts rund 10, 1850 etwa 15, 1900 etwa 17% der Bevölkerungsziffer aus, und da die Zahl der Analphabeten daselbst um diese Zeit etwa 1·5% beträgt, so ist daselbst tatsächlich seit 50 Jahren der allgemeine Schulbesuch bei den Knaben, aber, wie die Statistik zeigt, erst in den Siebzigerjahren auch bezüglich der Mädchen durchgeführt.

Der Beginn der Schulpflicht ist aber gesetzlich nicht einmal für alle preußischen Provinzen gleich. Hinsichtlich der Dauer aber herrscht die Praxis, im Bedarfsfalle auch über das 14. Jahr hinaus zu gehen. In den übrigen deutschen Staaten liegen die Verhältnisse ähnlich, in den süddeutschen und den kleinen sächsischen Staaten schließt sich noch ein Fortbildungsunterricht (s. d.) an, Erleichterungen sind im Falle, wo der regelmäßige Unterricht bis zum 14. Jahre dauert, vorgesehen.

Bezüglich der außerdeutschen Staaten vgl. die betreffenden Artikel. In Österreich (vgl. Art. Österreich) hat die große Kaiserin Maria Theresia auf ein Promemoria des Fürstbischofes Lp. Ernst Grafen Firmian von Passau, zu dessen Diözese damals auch ein großer Teil von Ober- und Niederösterreich gehörte, die allgemeine Schulpflicht vom 6. Lebensjahre an begründet. Der Schulbesuch sollte bis zum 12. Jahre dauern, nachlässige Schüler konnten auch darüber hinaus noch zur Schule angehalten werden. Außerdem waren die Kinder, welche in keine höheren Schulen übertraten, noch — bei Lehrjungen bis zur Freisprechung — sonst bis zum 18. bis 20. Jahre zum Besuche der Wiederholungsschule verpflichtet. Kaiser Josef II. erneuerte das Verbot, Kinder vor zurückgelegter Volksschule in einen Dienst oder ein Handwerk aufzunehmen. Die schulpflichtigen Kinder sollten regelmäßig verzeichnet werden. Durch die Politische Schulverfassung wurde rechtlich hierin nichts geändert, doch kamen die Bestimmungen vielerorts nur mangelhaft zur Durchführung, das Schulwesen wurde stationär und blieb endlich empfindlich zurück.

Infolge der Ereignisse im Jahre 1848 entwarf Unterstaatssekretär E. Frh. von Feuchtersleben Grundzüge einer Reorganisation sämtlicher Schul- und Studienanstalten, welche aber während der folgenden Reaktionsepoche wieder stockte. Erst nach der Wiederherstellung eines selbständigen Unterrichtsministeriums (1867) und der Aktivierung des Verfassungsstaates kam die Volksschulbewegung zur Durchführung, welche die Emanzipation von der Kirche und einen ungeahnten Aufschwung des Schulbesuches durch genaue Regelung desselben zur Folge hatte. Die Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist, so daß zwar gar kein Schul-, aber ein Unterrichts-

zwang besteht, die Schulpflicht aber vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre dauert. Freilich ist seit der Schulnovelle vom Jahre 1884 durch die Schulbesuchserleichterungen an den meisten Orten der Besuch während der letzten Schuljahre nur ein teilweiser und unzureichender.

Für die Kontrolle des Schulbesuches in Preußen bestehen zahlreiche, seitens der Provinzialregierungen ergangene Bestimmungen, wobei namentlich die Beschulung der Schiffer- und sogenannten Hütekinder Schwierigkeiten bereitet und die Praxis gegenüber der Verwendung in landwirtschaftlichen Betrieben — ob mit Recht, ist bestritten — eine mildere ist als bezüglich der gewerblichen Kinderarbeit.

In Österreich erfolgt nach § 30 der neuen Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905 (S. LXIV des R.-G.-B. Nr. 159) die Kontrolle des Schulbesuches durch die Schulbehörden im Wege der Schulleitungen. Kinder von Personen, die ein Wandergewerbe betreiben, haben ihrer Schulpflicht in der Regel an ihrem Wohnorte nachzukommen, Ausländer werden wie Einheimische behandelt. Die Schulversäumnisse werden nach halben Schultagen erhoben und das Verfahren hinsichtlich der zur Anzeige gebrachten nicht entschuldigten Schulversäumnisse durch die Landesschulbehörde geregelt. Die Durchführung obliegt den Bezirks- (Stadt-)schulräten, gegen deren Erkenntnisse eine Berufung an die Oberinstanz zulässig ist.

Die Bestrafung der Schulversäumnisse geschieht in Preußen nur auf Antrag des Schulinspektors durch die Polizei, die eingehobenen Gelder sind an die Schulkassen abzuführen, zwangsweise Zuführung der Kinder zur Schule, aber auch Strafhaft ist zulässig.

In Österreich werden durch die Bezirkschulbehörden sowohl Geld- als auch Arreststrafen wegen wiederholter ungerechtfertigter Absenzen verhängt. Die einlaufenden Gelder gehören jedoch nicht in den Schul-, sondern Armenfonds und werden nach der vom Minister mit Erlaß vom 29. September 1905, Z. 13.200, erlassenen Durchführungsvorschrift seitens der Landesschulbehörden genaue Bestimmungen zu treffen sein, wie die zur Überwachung berufenen Behörden ihren Obliegenheiten nachkommen sollen, wie das Verfahren einzuleiten und durchzuführen ist und wie die verhängten Schulversäumnisstrafen in Vollzug zu setzen sind. Dispensen und Urlaubserteilungen an die Schulkinder in Bedarfsfällen sind natürlich überall erforderlich.

Da im Deutschen Reiche der Religionsunterricht mitunter nicht in der Schule erteilt wird, sind Dispensationen der Kinder zur Teilnahme am Religions- und Konfirmationsunterricht nötig, für Erwerbszwecke sind sie immer seltener geworden, die Kinderfabriksarbeit ist durch das Arbeiterschutzgesetz von 1891 verboten. Die Verwendung zu häuslichen Arbeiten in der schulfreien Zeit, insbesondere auf dem Lande, und gewisse Ferien zur Zeit der Ernte bieten zu ähnlichen Klagen Anlaß wie in Österreich.

Zu den statthaften Entschuldigungsgründen gehören gesetzlich in Preußen und Österreich: *a*) Krankheit des Kindes, b) Krankheit der Eltern oder Angehörigen, wenn diese der Pflege des Kindes erwiesenermaßen notwendig bedürfen, *c*) schlechte Witterung, wenn dadurch den Kindern Gefahr an der Gesundheit droht, d) Ungangbarkeit der Wege. Dazu tritt in Preußen noch der Besuch des Konfirmationsunterrichts. Bei Mangel an Kleidern hat in Österreich die Ortsschulbehörde Sorge zu tragen, daß dem Bedürfnisse durch die Erhaltungspflichtigen abgeholfen werde.

B. Änderungsvorschläge. Die zur Zeit bei uns wie im Reiche bestehenden Vorschriften sind noch einer mehrfachen Verbesserung fähig und bedürftig. Fürs erste gehen die tatsächlichen Erleichterungen bei uns vielfach über den Zweck des Gesetzes hinaus und sind auch weder im wirklichen Interesse der Familien noch des Staates gelegen, — dann entgehen, wie die Zahl der Analphabeten dartut, noch immer in manchen Kronländern nicht wenige, in einzelnen selbst ein Großteil der männlichen Bevölkerung dem regelmäßigen Schulbesuche (vgl. Strakosch-Graßmann, Geschichte des österr. Unterrichtswesens. Wien, Pichlers Witwe 1905, bes. S. 298 ff.).

Die Schulgesetze sollten daher 1. strikte durchgeführt, 2. die Kinder auch

mit wenigen Ausnahmen nicht vor dem auf ihre Schulmündigkeit folgenden Schulschlusse entlassen, 3. in Bedarfsfällen, wenn möglich auch noch bis zur Erreichung des Schulzweckes zum Besuche tatsächlich verhalten werden, überhaupt sollte nicht die zeitliche Dauer des Schulbesuches, sondern der Umstand für die Entlassung entscheidend sein, ob das Kind das nach seinen Verhältnissen erreichbare Minimum von Wissen auch wirklich sich angeeignet hat.

Bezüglich des Schulanfanges geht die Absicht vieler Ärzte wie Schulmänner dahin, die Schularbeit im ersten Jahre zu erleichtern, in besonderen Fällen, z. B. bei sehr weiten Schulwegen und bei kränklichen und schwächlichen Kindern auch einen verspäteten Eintritt zu gestatten (bezüglich Schwachbefähigter vgl. d. Art. Schwaschsinn). Die wichtigste Erkenntnis aber besteht darin, daß die jungen Leute inder so wichtigen Zeit nach ihrer Schul- und vor ihrer bürgerlichen Mündigkeit, insbesondere die höhere Schulen nicht besuchenden und verwaisten Knaben vor der Stellungspflicht nicht sich selbst überlassen bleiben dürfen. Knaben wie Mädchen sollen durch einen geeigneten Fortbildungsunterricht, der sich der Berufswahl anzupassen hat, bei Mädchen insbesondere auf dem Gebiete des Haushaltungswesens für den wirtschaftlichen Lebenskampf gerüstet werden, wie dies z. B. zurzeit in München dank der Bemühungen des Schulrates Dr. Gg. Kerschensteiner schon geschieht. In dieser Richtung sei auf dessen Arbeit: „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend". Erfurt, Karl Villaret, seit 1901 in mehreren Auflagen, desselben Autors „Grundfragen der Schulorganisation". Leipzig, B. G. Teubner, 1907 und das französische Gegenstück von E. Petit: De l'école en régiment (Paris, Dentu) und die Bewegung zum Kinderschutz und zur Waisenpflege verwiesen (vgl. Waisenhäuser und die einschlägigen Artikel in der Reinschen Enzyklopädie).

Linz. *H. Commenda.*

Schulbibliothek s. d. Art. Lehrerbibliothek und Schülerbibliothek.

Schulbücher s. d. Art. Bücher und Hefte.

Schulbrüder. Das klassische Land der Schulbrüder ist Frankreich gewesen. Es gibt über 20 religiöse Genossenschaften, die sich so nennen oder so genannt werden, obgleich ihre infolge der Schwierigkeit der Differenzierung nicht immer geschmackvoll ausgefallenen Titel offiziell anders lauten.

Man findet jetzt Näheres über diese fast ausnahmslos französischen Schulorden bequem bei Heimbucher, Die Orden und Kongregationen der katholischen Kirche. II. Paderborn 1897, 418 ff. In deutschen Landen sind unter der Bezeichnung Schulbrüder bekannt: 1. Die Piaristen (s. d. Art. Piaristenschulen). 2. Marienbrüder oder Maristen (Pères et petits frères de la société de Marie), 1816 von Abbé Chaminade in Marseille gegründet. 3. Die Katholische Lehrgesellschaft (Societas catholica instructiva), 1881 von dem deutschen Priester J. Jordan in Rom gegründet. Dieses Institut hat den Zweck, das Heil der Seelen durch die verschiedenen Arten apostolischer Tätigkeit, besonders aber durch Belehrung zu fördern. und umfaßt sechs Klassen von Mitgliedern: Männer-, Frauen-, Dritter Orden, Katholischer Gelehrtenbund (Academia literatorum), Mitarbeiter (beider Geschlechter), Engelbündnis. 4. Die Brüder der christlichen Schulen (Frères des écoles chrétiennes), die Schulbrüder im engeren Sinne.

Diese Genossenschaft, der bedeutendste und verbreitetste von allen Schulorden wurde von dem 1888 selig gesprochenen Reimser Kanonikus Joh. Bapt. de la Salle um 1680 gegründet.

Zweck der Kongregation — es sind Laienbrüder mit (ewigen, dreijährigen, einjährigen) einfachen, nur vom Papste dispensablen Gelübden — ist das Streben nach Vollkommenheit und die „Verbreitung des Reiches Christi auf Erden durch die christliche Erziehung der Kinder".

Jenem dient ein genau geregeltes, in strenger Gemeinschaftlichkeit geführtes religiöses Leben, zu diesem verpflichten sich die in lehrende und dienende Brüder unterschiedenen Mitglieder durch ein viertes Gelübde: das der Beharrlichkeit und des unentgeltlichen Unterrichts der Armen.

Die Oberleitung der ganzen Kongregation ruht in den Händen eines vom Generalkapitel auf Lebenszeit gewählten, absetzbaren Generalsuperiors und seiner Assistenten, die der einzelnen Distrikte obliegt den Visitatoren.

Der Obere eines Hauses heißt Direktor; ihm zur Seite steht ein Unterdirektor.

Der Bruder Direktor ist zugleich Inspektor der mit dem Hause verbundenen Schule. In größeren Häusern werden auch einige Brüder zu Inspektoren ernannt.

Jährlich einmal findet eine Visitation aller Häuser statt.

Die Niederlassungen der Schulbrüder unterscheidet man in Häuser, in denen der Ordensnachwuchs herangebildet wird (Juvenat, Noviziat, Scholastikat in jeder Provinz), und in Schulhäuser für das berufliche Wirken, die sich wieder in Externate, Internate und Halbpensionate teilen.

Die Tätigkeit der Schulbrüder erstreckt sich fast über die ganze Welt. Seit 1905 ist die Zentrale nicht mehr in Paris, sondern in Belgien.

In Deutschland wirkten sie von 1850 bis 1879, nach Österreich kamen sie durch den Minister Grafen Leo Thun, der ihnen im Jahre 1857 das staatliche Waisenhaus in Wien IX. und in der Folge auch andere Anstalten übertrug.

Die österreichisch-ungarische Ordensprovinz zählte am Ende des Jahres 1905 24 Niederlassungen (13 in der österreichischen Reichshälfte mit 3602 Schülern, 5 in Ungarn mit 1290 Schülern, 3 in Rumänien und Bulgarien mit 1250 Schülern, 2 in Deutsch-Lothringen mit 240 Schülern und ein Pensionat mit Realschule für Schüler aus Deutschland an der belgisch-deutschen Grenze mit 170 Studierenden). Gesamtzahl der Schüler: 6552, davon 5541 Volks- und Bürgerschüler, 240 Realschüler, 110 Handelsschüler, 230 Landwirtschafts- und Gewerbeschüler und 431 Lehramtszöglinge.

Die Anzahl der externen Schüler betrug 4475, die der internen 2077. Von diesen sind 740 in Waisenhäusern, 746 in Pensionaten, 391 in Lehrerseminarien (seit 1888 auch das katholische Privat-Lehrerseminar in Tisis-Feldkirch), 40 in einem Konvikt für Lehramtszöglinge (Lemberg) und 160 in einer Fürsorge-Erziehungsanstalt (Lothringen).

Anzahl der Ordensmitglieder in diesen Anstalten zusammen 350. Für Ungarn besteht ein Juvenat in Nyitra Bajna, Kom. Neutra.

Ihren Zweck streben die Schulbrüder an durch Übernahme aller Arten von Schulen und durch Abfassung und Herausgabe von Schulbüchern aller Disziplinen. Jedoch ist das Gebiet der höheren Studien einschließlich der Theologie aus ihrem Wirkungskreise ausgeschlossen.

Ihre Vorbildung und berufliche Tätigkeit vollzieht sich im Rahmen der in den einzelnen Ländern geltenden staatlichen Vorschriften.

Literatur: Regeln und Konstitutionen der Brüder der christlichen Schulen. Autorisierte Übersetzung, Wien 1888. — Der Artikel „Schulbrüder“ von Heimbucher in Herders Kirchenlexikon.

Urfahr. *K. Schiffmann.*

Schulchronik. Die Schulchronik ist eine Art Zeitbuch mit Rücksicht auf die Aufzeichnung von Tatbeständen und Ereignissen, die die jeweilige Lehranstalt betreffen. Die Führung dieses unter den Amtsschriften angeführten Buches ist im Detail durch gesetzliche Bestimmungen nicht geregelt und es haben sich dabei verschiedene Formen in der Praxis herausgebildet. In § 136 der Schul- und Unterrichtsordnung steht unter den Amtsschriften die Schulchronik mit Recht an erster Stelle und ist vom Leiter der Schule zu führen. Die Landesschulbehörden bestimmen das Nähere über die Entwicklung, Führung und Aufbewahrung der Amtsschriften. Als Formular dazu eignet sich ein Buch von größerem Formate, welches nicht leicht in Verlust geraten kann.

Man könnte rücksichtlich der Abfassung eine Chronik im weiteren und im engeren Sinne unterscheiden.

Die Führung einer bezüglich des Stoffes weiter ausgreifenden Schulchronik wird sich da empfehlen, wo (wie es in kleineren Orten und in Privatinstituten der Fall ist) die Festlegung der pädagogischen Bestandesverhältnisse des Instituts von den gesetzlichen Bestimmungen abweicht. In kleineren Gemeinden wird ferner die Schulchronik häufig die Gemeindechronik ersetzen müssen. Die Aufzeichnungen des

Lehrers, der nicht selten das Amt eines Gemeindesekretärs mitversieht, können für die Geschichte des betreffenden Schulortes und für dessen Umgebung von Wert sein. Aber auch in größeren Orten können autoptische Beobachtungen und Darstellungen, wenn sie bei aller individuellen Färbung (die ihnen ja den besonderen Reiz verleiht) doch genau und treu gegeben sind, für die späteren Geschlechter als Quellen wertvoll sein. Die Art, eine Schulchronik zu führen, läßt sich nicht pedantisch vorschreiben, sie bleibt dem Geschicke und der Lust zu schreiben anheimgestellt. Empfehlenswert ist es, daß die Chronik da, wo nicht öffentliche Blätter für genaue Berichterstattung sorgen, wichtigere Ereignisse, wie größere Feuersbrünste, Überschwemmungen, Unglücksfälle (Epidemien), Eröffnung neuer Verkehrswege oder Einführung neuer Erwerbszweige mit in die Chronik aufgenommen werden. Aber auch als Material für die Heimatskunde und Ortsgeschichte selbst haben derartige schlichte Aufzeichnungen, wenn sie genau und wahrheitsgetreu gegeben sind, einen großen Wert. Insbesondere sollte in keiner Chronik eine genaue geschichtliche Darstellung über die Entwicklung des lokalen Schulwesens, speziell über die Gründung und Ausgestaltung der eigenen Schulanstalt fehlen. Aus dem Stoffe über den Schulort wären aufzunehmen: die geographische Lage des Ortes, orohydrographische und klimatische Verhältnisse; — die Gemeinde (Statut), Behörden, Kultusverhältnisse, die Erwerbsquellen der Einwohner, Verkehrswege, Sprache, Sitten und Gebräuche, Ortsfeste; — Lokalsagen, wichtige geschichtliche Ereignisse und Gedenkstätten auch aus der Umgebung des Schulortes.

Im engeren Sinne sei die Schulchronik ein Zeitbuch für alles, was die Schulanstalt betrifft. Sie biete eine gedrängte Übersicht über die Entstehung der Anstalt, über deren allmähliche Ausgestaltung und über die jeweilige Organisation derselben (die Systemisierung der Lehrstellen unter genauer Anführung der bezüglichen Erlässe und namentliche Anführung der Lehrpersonen, welche diese systemisierten Stellen einnehmen [Wiener B.-S.-R. vom 21. Oktober 1895, Z. 8239], Klasseneinteilung u. s. w.).

Es werden alle Personalveränderungen (Eintritt und Austritt, Anstellung von Aufsichtsbehörden, Nachrufe an Verstorbene mit curriculis vitae, Auszeichnungen, Vorrückungen, Fortbildung der Lehrkräfte etc.), ferner Erweiterungen, Adaptierungen, Renovierungen am Schulgebäude, Ausgestaltung der Lehrmittelsammlungen und Bibliotheken, religiöse, patriotische u. a. Feiern und Gedenktage, Besuche, Gönner und Förderer der Anstalt, insbesondere Personen, die sich in hervorragender Weise um die Schule verdient gemacht haben (Erlaß des niederösterr. L.-Sch.-R. vom 14. Juni 1876, Z. 4178) mit genauer Anführung ihrer Leistungen in die Chronik aufgenommen. Ein wichtiger Punkt ist auch die Darstellung der Schülerbewegung in den einzelnen Klassen, die Frequenz in den obligaten und unobligaten Fächern, ferner die Angaben über Berufswahl der entlassenen Zöglinge, das Auftreten epidemischer Krankheiten, die Zahl der Dispensen. Die Chronik soll eben auch verläßliches Material für eine lokale Schulstatistik bieten. Dagegen ist die Aufnahme von Urteilen über das Lehrpersonal selbst (wohlwollend abgefaßte Nekrologe ausgenommen) nicht zu empfehlen. Die Abfassung der Schulchronik soll am Ende jedes Schuljahres zusammenfassend und nach einer bestimmten Disposition vorgenommen werden, wobei die gesetzlichen Bestimmungen, Verfügungen der Behörden, Korrespondenzen, die übrigen Amtsschriften sowie sorgfältig während des Schuljahres geführte Notizen zu benützen sind. Die vielfach im Deutschen Reiche vorgeschlagenen Dispositionen (z. B. die Verfügung der k. Regierung zu Oppeln vom 12. Febr. 1864, mitgeteilt in Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik, 3. Teil, 10. verb. Aufl., Hannover, Meyer, S. 357) sind für die österreichischen Verhältnisse weniger passend, da unsere gesamte Schulorganisation eine einheitliche ist, die Chronik könnte da nur Gleiches alljährlich wiederholen. An ein- und zweiklassigen Volksschulen bestimmt der Lehrer und Katechet mit dem Ortsschulrate Form und Inhalt der in die Chronik aufzunehmenden Einzeichnungen. An Volksschulen mit mehr als zwei Klassen und an Bürgerschulen hat dies vom Lehrkörper im Einvernehmen mit dem Ortsschulaufseher und Bezirksschulinspektor zu

geschehen (Erlaß des niederösterr. L.-Sch.-R. vom 3. Juni 1871, Z. 471).

Was die praktische Einrichtung der Schulchronik anbelangt, so können wir uns mit der rein chronologischen, notizenmäßigen Anlage, wie sie Gustav Ressel in seinem Handbuche zur Führung der Amtsgeschäfte der Schulleitungen (Pichlers Witwe & Sohn, Wien 1900), empfiehlt, nicht befreunden. Wir denken uns die Anlage in der Praxis in nachfolgender Weise.

A. Einleitender Teil (heimatkundliches und ortsgeschichtliches Material).

B. Geschichte der Schule in quellenmäßiger Darstellung.

C. Die nach Schuljahren abgeteilte, fortlaufende eigentliche Schulchronik.

α) Material, welches mit der Schule direkt im Zusammenhange steht.

I. Änderungen im Bestande und in der Organisation der Schule (Neusystemisierungen, Umsystemisierungen mit Angabe der Erlässe, Änderung in der Klassenzahl und im Lehrplane).

II. Das Schulhaus (Erweiterungen, Adaptierungen, Renovierungen, Schulgarten).

III. Personalangelegenheiten. Änderung im Stande der Schulaufsichtsbehörden (Landes-, Bezirks-, Ortsschulrat), im Stande des Lehrkörpers. Angabe sämtlicher Lehrpersonen mit Beifügung der Stelle im Lehrstatus und der vorkommenden Substitutionen, Ein- und Austritt von Lehrkräften nebst Angabe der Ursache, längere Erkrankungen und Urlaube, Fortbildung, besondere Dienstleistungen, Anerkennungen und Auszeichnungen, Todesfälle im Lehrkörper und Nachrufe für die Verstorbenen. Änderungen im Stande der Diener.

IV. Die Eröffnung des neuen Schuljahres. Einschreibungen, Gottesdienst, Klassenverteilung, Nebenfächer. Schülerstand in tabellarischer Übersicht: Klasse, Lehrkraft, Gesamtschülerzahl, die Schülerzahl nach den Konfessionen und Wohnorten, Teilnahme am Turnen, externer Handarbeitsunterricht (eventuell), Besuch unobligater Fächer (Sprachen, Musik), Anzahl der mit Armenrequisiten beteilten Schüler.

V. Ereignisse während des Schuljahres. Empfang der heiligen Sakramente, Schulfeiern, Gedächtnistage, Epidemien und Klassensperrungen, außerordentliche Ferialtage, Schülerausflüge und Schulreisen, Jugendspiele.

VI. Der Schluß des Schuljahres. — Schlußfeier. — Tabellarische Übersicht über die Schülerbewegung, Zahl der Übersiedlungen und des Austrittes. Erfolge: Zahl der Aufsteigenden, Repetierenden und Ungeprüften.

β) Material, welches sich auf bemerkenswerte Ereignisse im Schulorte bezieht.

Literatur: Die gesetzlichen Bestimmungen. — Ressels Handbuch (siehe oben). — Lotz, „Schulchronik“. in Reins Enzyklopädie. — Kehrs Pädagogische Blätter. 6. Bd., 4. H. 1877. (Plan für die Ausarbeitung von Schulchroniken nach der Verfügung der k. Regierung in Liegnitz, der auch in Magdeburg angenommen wurde).

Wien. *Ferd. Frank.*

Schuldeputation s. d. Art. Schulaufsicht und Schulbehörde.

Schuldiener (Dienstpersonal der Schule). Zu den Faktoren, welche an dem gedeihlichen Wirken der Schule partizipieren, insbesondere an der Erfüllung der sanitären und erziehlichen Aufgaben keinen geringen Anteil haben, gehört auch das Dienstpersonale der Schule, vor allem der Schuldiener. Soll dieser seine vielseitigen Pflichten genau erfüllen, so muß er vor allem materiell anständig gestellt sein, um zumal an größeren Schulen seine Kraft ganz seinem Berufe widmen zu können. Vom Schuldiener und seinen Angehörigen werden nicht bloß Intelligenz, Umsicht und Takt, nicht selten geradezu Aufopferung im Dienste verlangt, der Diener muß sogar eine erziehliche Ader besitzen, mit Energie anständige Umgangsformen verbinden. Wachsamkeit und scharfe Beobachtungsgabe, nie versiegende Geduld, Treue im kleinen und stetiges Überschauen seines Wirkungskreises sind gleichfalls unabweisbare Forderungen. Gegen die Lehrkräfte hat er sich durchaus eines höflichen und gefälligen Betragens und des pünktlichsten Gehorsams zu befleißen. Berufen, an der Erziehung der Jugend mitzuarbeiten, darf er jedoch dabei nicht zu stark hervortreten, insbesondere in Gegenwart des Lehrers, er hat sich vielmehr stets mit diesem ins Einvernehmen zu setzen. Die Grenze des Eingreifens ist nicht immer leicht zu ziehen. — Daß er in mo-

ralischer Beziehung tadellos dastehen muß, daß ihm ferner im Dienste und außer Dienst Nüchternheit streng zur Pflicht gemacht wird, ist wohl selbstverständlich. Durch offene und humane Behandlung werden jüngere Leute entsprechend für diesen Dienst herangebildet werden können, ohne daß sie, wie es bei herrischer und allzu pedantischer Behandlung der Fall ist, in servile Kriecherei, verbunden mit Heuchelei, verfallen. Militärpersonen dürften für den Schuldienst öfter die entsprechende Eignung mitbringen. Anderseits darf allzu vertraulicher Umgang des Dieners mit dem Lehrpersonale, Anvertrauen von persönlichen Geheimnissen, Kenntnis von Schwächen nicht geduldet werden, weil dann der Diener sich allzu gern anmaßt, den Herrn spielen zu wollen.

Als Musterbeispiel für den Rechte- und Pflichtenkreis der Schuldiener seien die wesentlichen Punkte der „Wiener Instruktion" angeführt, deren Durchführung vom Magistrat streng überwacht wird. Wiederholt erscheinen während des Schuljahres unangemeldet amtliche Organe im Schulhause, um insbesondere den Reinigungs-, Heizungs- und Lüftungsdienst zu überwachen, und auch in kleineren Orten sollten die Ortsschulräte diese wichtige Obsorge nicht versäumen.

In Wien haben die Schuldiener an Wochentagen von 6 Uhr früh bis $^1/_2$ 1 Uhr mittags, von $^1/_2$ 2 Uhr mittags bis $^1/_2$ 7 Uhr abends, an Sonntagen von 7 Uhr früh bis 12 Uhr mittags im Schulhause anwesend zu sein. Es liegt ihnen insbesondere ob: das Öffnen und Schließen des Haustores und die Aufsicht darüber, daß während der Unterrichtszeit das Schulhaus nicht von unberufenen Personen betreten wird — die Beaufsichtigung der Schüler beim Eintritte in das Schulhaus und beim Verlassen desselben — das Öffnen und Schließen der Schulzimmer und Fenster — Teilnahme an der Beaufsichtigung jener Schüler, die sich in den Pausen auf den Gängen und im Hofe aufhalten, bezüglich ihres Benehmens und der Verhütung von Beschädigungen — Dienstgänge, Zustellungen, Auskünfte an Parteien — die Reinigung der Schule nach den genau vorgeschriebenen Bestimmungen — das Füllen der Tintentöpfe und Wasserbecken — Mithilfe beim Reinigen und Ordnen der Lehrmittelsammlung und Aufbewahrung der Zeichenvorlagen — der Beleuchtungsdienst — das Heizen der Schule, wenn nicht ein eigener Heizer bestellt ist — die Angabe des Glockenzeichens und die Bedienung der Schuluhr — Unterstützung der Lehrkräfte in der Hilfeleistung bei Unglücksfällen, welche Schülern zustoßen — Begleitung der Fuhren von Brennmaterialien, die Aufsicht über die Brennstoffe — die Vornahme kleinerer Reparaturen — die unweigerliche Ausführung aller Aufträge, die ihm im Interesse der Schule vom Schulleiter erteilt werden.

Schuldiener, welche im Schulhause freie Wohnung und Beheizung haben, müssen auch die Aufgaben eines Hausbesorgers mitversehen, sie haben das Schulhaus nach Torsperre genau zu untersuchen, ob nicht Schüler oder gar fremde Personen zurückgeblieben sind, ob die Gas- und Wasserleitung in Ordnung ist. Handwerker, die im Schulhause beschäftigt sind, sind genau zu überwachen. Für das Öffnen und Schließen des Haustores erhält er kein Sperrgeld. Das Rauchverbot besteht auch für den Schuldiener, der Vertrieb von Büchern, Requisiten, Eßwaren und Drucksorten (Reklamezetteln) ist streng untersagt. Jede Erkrankung, auch die von Familienmitgliedern, ist dem Schulleiter sofort zu melden. Durch eine besondere Instruktion ist ihm die Reinigung des Turnsaales und die Mitwirkung beim Aufstellen und Ordnen der Turngeräte aufgetragen. Er hat ferner den äußeren Zustand des Schulhauses genau zu überwachen und bauliche Schäden sofort dem Stadtbauamt anzuzeigen.

Definitive Schuldiener beziehen in Wien 1400 K Gehalt, zwei Quinquennien à 100 K, 420 K Quartiergeld oder Naturalquartier, das Einkommen der provisorischen Schuldiener ist mit 40% angesetzt. Übersteigt die Zahl der Schulräume, die zu reinigen sind, die Zahl 8, so erhält er eine besondere Reinigungszulage für jeden überzähligen Raum, Requisiten und Stoffe zur Reinigung werden beigestellt. Die großen Reinigungsarbeiten, welche alle zwei Monate stattfinden, werden besonders entlohnt. Die Hausbesorgerbestallung schwankt zwischen 16—24 K monatlich, im Sommer die Hälfte. Für die Heizung erhält er eine Zulage. Alle Schuldiener stehen in einer Krankenversicherung und erhalten zum Begräbnis einen Kostenbeitrag, doch ist es ihnen

nicht gestattet, von Geschäftsleuten und Parteien Geschenke anzunehmen.

In Hamburg hat der Schuldiener freie Wohnung (3 Zimmer und Küche), Beleuchtung und Beheizung. Gehalt 1300 M., drei Quinquennien à 100 M., Entlohnung der Frau per 250 M., Versorgung der Hinterbliebenen. In Frankfurt am Main werden zunächst Militärpersonen angestellt, das Einkommen schwankt zwischen 1400 bis 1900 M.

An den staatlichen Mittelschulen Österreichs hat der Schuldiener (an größeren Lehranstalten 2) dieselben Verpflichtungen wie an Volksschulen. Sie sind dem Direktor unmittelbar untergeben und ihm Folge zu leisten schuldig. Sie sind wohl meist ausgediente Unteroffiziere, sogenannte Militärzertifikatisten, sind in die IV.—II. Klasse der staatlichen Diener eingereiht und beziehen den Gehalt der bezüglichen Klasse, und zwar II. Klasse 1200 K, III. Klasse 1000 K, IV. Klasse 800 K, 2 Dienstalterszulagen à 100 K, die Aktivitätszulage, und zwar für Wien mit 55%, für die I. Ortsklasse der Aktivitätszulagen mit 40%, für die II. mit 35%, für die III. und IV. mit 30% vom Gehalte, außerdem die Dienstkleidung oder das Äquivalent hiefür. Jenen Dienern, welche im Genusse einer Naturalwohnung stehen, ist die Aktivitätszulage mit der Hälfte des sonst für sie entfallenden Betrages zu erfolgen. Diese Schmälerung der Aktivitätszulage findet in jenen Fällen nicht statt, in denen die Naturalwohnung des Dienstes wegen zugewiesen ist.

An manchen Anstalten hat sich bei der Übernahme dieser in die Staatsverwaltung die Gemeinde verpflichtet, für die Bestellung und Erhaltung des Schuldieners zu sorgen; doch ist auch dieser in dienstlicher Beziehung dem Direktor untergeben.

Literatur: Landsteiner, Gesetzessammlung für Wien, II. Bd. — Buchneder, Reiseberichte.

Wien. *Ferd. Frank.*

Schule und Haus s. d. Art. Elternhaus und Schule.

Schulen, deutsche im Ausland. In erbittertem Kampfe ringen auf Österreich-Ungarns Boden zwölf Volksstämme, darunter 12 Millionen Deutsche, miteinander um die Erhaltung und Förderung ihrer Nationalität. In diesem Kampfe hat die Schule, Rüstkammer und Waffenübungsplatz zugleich, des Volkstums kostbarstes Kleinod, die Muttersprache, sorgsam zu hüten und des Volkes edelstes Gut, die heranwachsende Jugend, so zu bilden, daß einst ein wackeres Geschlecht das Erbe der Väter wahre und mehre. — Weniger geräuschvoll, weil auf ein größeres Gebiet verteilt, vollzieht sich die nationale Kampfesarbeit derjenigen unserer deutschen Landsleute, die, von den Flutwellen internationalen Lebens und Treibens ins Ausland geführt, aus Vaterlandsliebe und nationalpolitischer Klugheit auch draußen der Sprache und Sitte ihrer Heimat treu bleiben wollen.

Die Zahl der Deutschen im Ausland — also außerhalb des Deutschen Reiches (53 Mill. Deutsche), Österreich-Ungarns (12 Mill. D.) und der Schweiz und Luxemburgs (zus. 3 Mill. D.) — beläuft sich auf mindestens 15 Millionen (wahrscheinlich ist 20 Millionen nicht zu hoch gegriffen). Rundet man die Zahl der deutschen Auslandschulen auf 1500 ab, so kommt auf je 10.000 Deutsche eine eigene Schule, die durchschnittlich von nur 50 Kindern besucht wird (im Vaterland rechnet man auf 1000 Bürger eine Schule mit 150 Zöglingen). Diese Zahlen geben Kunde von den schweren Verlusten unseres Volkstums in der Fremde, lassen aber auch die Größe der Opfer erraten, unter welchen unsere Landsleute in der Diaspora durch Errichtung und Unterhaltung eigener Schulen festhalten an der deutschen Zucht, die nach Walters von der Vogelweide Preis „über alle geht“.

Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Schulmacht im Ausland gibt folgendes Verzeichnis Aufschluß:

Europa.

	Schulen	Kinder
Belgien	10	1817
Holland	4	513
Großbritannien	18	1351
Dänemark	4	452
Frankreich	1	120
Italien	17	977
Spanien	3	304
Portugal	4	130
Rumänien	29	3817
Bulgarien und Ostrumelien	6	752
Griechenland	1	78

	Schulen	Kinder
Serbien	2	520
Türkei (europäisch)	5	1619
Rußland	7	5706
	111	18156
Asien.		
Kleinasien	5	459
Syrien und Palästina	9	501
Persien	1	30
Turkestan	1	50
China	5	183
Japan	1	14
	22	1237
Afrika.		
Ägypten	3	605
Kapland	23	1369
Natal	16	407
Oranjekolonie	1	36
Transvaalkolonie	3	309
Deutsch-Südwestafrika	5	149
	51	2875
Australien (mit Neuseeland, Samoa, Hawaii)	78	2486
Amerika.		
Vereinigte Staaten (keine eigentlichen deutschen Auslandschulen)	4000	300000
Kanada	2	495
Mexiko	2	227
Kuba	1	25
Guatemala	1	110
Venezuela	2	164
Peru	1	45
Chile	36	2662
Argentinien	50	3020
Uruguay	2	249
Paraguay	5	170
Brasilien	762	26280
	4864	313447
Ohne die Vereinigten Staaten von Nordamerika	864	13447
Im ganzen	5126	358201
Ohne die Vereinigten Staaten von Nordamerika	1126	58201

Das Verzeichnis bedarf einiger Erläuterungen. Ein für Deutschland gültiges Reifezeugnis stellen die deutschen Schulen zu Antwerpen, Brüssel und Belgrano aus. Außer diesen haben die widerrufliche Berechtigung zur Ausstellung des Zeugnisses zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst im deutschen Heere die Schulen zu Bukarest, Konstantinopel, Mailand, Genua, Buenos Aires (Germaniaschule) und Tsingtau. — Die deutsche Reichsregierung unterstützt die Auslandschulen aus einem Fonds von jährlich 650.000 M. Einige Schulen, besonders im Orient (z. B. die in Bukarest, Pitesti, Konstantinopel, Saloniki, Belgrad) werden außerdem auch von Österreich-Ungarn subventioniert. In Konstantinopel besteht neben der Schule der deutschen und Schweizergemeinde eine besondere österreichische Schule. Es gibt im Orient auch mehrere ungarisch-madjarische Schulen. Die preußische, württembergische, hessische, hamburgische und lübeckische Regierung rechnet die im Ausland verbrachte Dienstzeit an und stellt die aus dem Ausland ins Vaterland zurückkehrenden Lehrer wieder im heimischen Schuldienste an. Als Kennzeichen einer deutschen Auslandschule werden in den betreffenden Erlassen deutsche Unterrichtssprache und deutsche Lehrmethode angegeben. In den Vereinigten Staaten von Nordamerika und in Rußland — wo sich allerdings die Verhältnisse sehr zu Gunsten des Deutschtums gegenwärtig verschieben — bestehen keine eigentlichen deutschen Auslandschulen im strengen Sinne, sondern nur Anstalten, die sich in mehreren Fächern der deutschen Sprache im Unterricht bedienen. Vereinzelt finden sich auch in anderen Ländern solche Schulen. — In dem voraufgehenden Verzeichnisse sind manche Schulen aufgeführt, die auf einer sehr niedrigen Stufe der Leistungsfähigkeit stehen. Es sind namentlich die sogenannten Pikadenschulen im brasilianischen Urwald, an denen Lehrer ohne fachmännische Vorbildung den deutschen Kolonistenkindern etwa drei Jahre lang einen dürftigen Halbtagsunterricht erteilen. Auch einige Kampschulen in Argentinien sowie fast alle Schulen in Australien stehen nicht viel höher. In England sind die meisten deutschen Schulen von der Kirche unterhaltene Armenschulen. Auch in Südafrika gibt es manche Schulen dieser Art. Zuweilen unterhält der Pfarrer sogenannte Schulfilialen; in einigen derselben findet nur Sonnabends Unterricht statt. — Vereine deutscher Lehrer bestehen in Belgien, Rumänien, Italien, Argentinien, Brasilien, Chile und Australien. Diese Vereine haben

ein eigenes Verbandsorgan, die Monatsschrift: „Die Deutsche Schule im Ausland“, Verlag Heckner in Wolfenbüttel. 6. Jahrgang. Ausführlicheres über die Verhältnisse des deutschen Auslandschulwesens findet man in dem vom Allgemeinen Deutschen Schulverein in Berlin herausgegebenen „Handbuch des Deutschtums im Ausland“ (Berlin 1906, Dietrich Reimer, 5 M.) und in dem in der Sammlung Göschen erschienenen Bändchen Nr. 259 „Die deutsche Schule im Ausland“, Leipzig 1905.

Halle (Saale). *Hans Amrhein.*

Schülerausflüge, -Exkursionen, -Reisen. Kleinere Ausflüge der Schüler einer Klasse, wie sie unter Aufsicht und Leitung eines Fachlehrers unternommen zu werden pflegen, verfolgen in erster Linie didaktische Zwecke. Die im geschlossenen Raume erworbenen Kenntnisse in Botanik, Mineralogie, Geographie und in anderen Disziplinen sollen durch die unmittelbare Anschauung in der freien Werkstätte der Natur erweitert und befestigt werden. Zu große Hoffnungen auf wissenschaftliche Ausbeute aber wird man niemals hegen dürfen, weil der Schüler in seiner angebornen Lust an freier Bewegung in der Natur zu leicht von einer aufmerksamen Beobachtung abgelenkt wird und einem Zwange des Lehrers, der ihn auch hier in seiner Freiheit einschränken wollte, nur mit innerem Grolle gehorcht, was lieber vermieden werden sollte. Es wird demnach nur von dem pädagogischen Geschick des Lehrers abhängen, ob er gleichsam spielend und in freier Ungebundenheit einen Erfolg für sein Fach erzielt.

Aus hygienischen Rücksichten eine oder die andere der letzten Unterrichtsstunden zu opfern, um mit den Schülern eine Wanderung im Freien zu unternehmen, wird in jüngster Zeit mit vollem Rechte in manchen Volksschulen gestattet, namentlich dann, wenn in heißer Jahreszeit bei überfüllten Klassen eine wahrnehmbare Abspannung der Denkkraft eintritt. Da die fragliche Einbuße an Lehrzeit durch die erweiterte Gelegenheit, erzieherisch einzuwirken, und durch die sich stets verzinsende Auffrischung des Geistes reichlich aufgewogen wird, könnten solche Ausschaltungen unter den erwähnten Bedingungen auch für die Mittelschule gestattet werden.

Größere, über einen ganzen Tag sich erstreckende Ausflüge, an denen alle Schüler und alle Lehrer teilnahmen, waren schon in der vormärzlichen Zeit üblich und kehrten alljährlich am 1. Mai als Maiales wieder, um das Erwachen der Natur und den Einzug des blühenden Frühlings zu feiern. Dieser Schulgebrauch erweiterte sich, wenigstens in unseren Provinzstädten, zu einem wahren Volksfeste, woran sich alles beteiligte und der begüterte Teil der Bevölkerung aus eigenem Antriebe für die Verköstigung und Unterhaltung der ärmeren Schüler sorgte. Gemeinschaftliche Turn- und Bewegungsspiele, Gesang und Tanz, überall Frohsinn und ein bißchen Ausgelassenheit, alles einfach und natürlich, und doch blieben diese Feste eine stets angenehme Erinnerung aus der Lernzeit. Es scheint, als ob sich dieser Schulausflug als letzte Spur einer langsam verglimmenden Erinnerung an längst vergangene Zeiten unseres Volksstammes und seiner Feste erhalten hätte. Doch wie so mancher andere, so ging auch dieser schöne Brauch in der Zeit unter, in welcher die Einzelperson ihr eigenes Interesse weit über das der Allgemeinheit stellt und die Freude an fremder Freude schon längst eingebüßt hat.

An Stelle der Maiausflüge traten Exkursionen, die gegenwärtig mit ganz geringen Ausnahmen von allen Mittelschulen Zisleithaniens an einem vom Direktor zu diesem Zwecke freigegebenen Tage unternommen werden. Vorläufig ist es üblich, daß die Schüler je einer oder mehrerer Klassen gemeinschaftlich von ihrem Klassenlehrer geführt und beaufsichtigt werden. Mehr oder weniger ausführliche Daten darüber werden in den Jahresberichten veröffentlicht. Dem Zwecke nach reihen sie sich den Maßnahmen an, die für die körperliche Ausbildung der Jugend von der Schule aus unternommen werden; daher soll eine ausgiebige Körperbewegung die Hauptsache bleiben. Längere Fußwanderungen sind zu wählen, wobei Schüler aus den unteren Klassen 4 bis 5, die der oberen Klassen, eine zweckmäßige Ausrüstung und die nötigen Unterbrechungen vorausgesetzt, 8, sogar 10 Stunden ohne Bedenken angestrengt werden können. Das Ziel der Wanderungen ist wohl von den lokalen Verhältnissen abhängig, doch sei es womöglich Wald und Berg; denn dort kann Herz und

Lunge zum Teil ersetzen, was ihnen durch den stundenlangen Aufenthalt im Lehrzimmer, auch wenn alle möglichen Vorkehrungen getroffen sind, denn doch entzogen worden ist. Wenn auch durch diese hygienischen Rücksichten das didaktische Moment zurückgestellt wird, so sollen die Schüler doch nicht ohne jeden Gewinn zurückkehren. Oft werden daher die Exkursionen mit dem Besuche eines Bergwerkes, einer Fabrik oder einer anderen Unternehmung verbunden, wobei den Schülern von fachkundigen Männern immer auf das bereitwilligste die nötigen Aufklärungen gegeben werden. Ich halte diese Besuche für außerordentlich wertvoll, nicht so sehr wegen des Einblickes in ein technisches Getriebe — denn bei so kurzem Aufenthalt und ohne besondere Vorkenntnisse können die Eindrücke nur oberflächlich sein und verflüchtigen bald — als vielmehr deshalb, weil hier etwas den meisten Schülern Unbekanntes entgegentritt, ich meine die schwere Arbeit der Hand und daraus die Ahnung, wie harte Bedingungen das Leben an Millionen von Menschen stellt. Auf den Wert der Arbeit und den Nutzen der Erde den Schüler aufmerksam zu machen, sollte nie verabsäumt werden. Bei den Ausflügen bietet sich da die beste Gelegenheit: am Felde das Ackern, Eggen, Säen und Mähen, das Fällen und Rücken der Baumstämme im Walde, das Gewinnen des Erzes oder der Kohle im Bergwerke, in der Fabrik selbst die mühsame Verarbeitung des Rohprodukts bis zur Eignung zum Gebrauche und vieles andere. Denn unsere studierende Jugend steht in einem Alter, in welchem der Ernst des Lebens noch etwas Unbekanntes zu sein pflegt, die meisten der Schüler gehören überdies nicht der Sphäre des Arbeitszwanges an, den sie am Nebenmenschen gar nicht beachten, und doch ist ohne soziales Verständnis der Menschheit und ohne Wertschätzung der Arbeit ein vollkommener Charakter gar nicht denkbar. Eine nicht minder reiche Ausbeute bietet die Schönheit der Natur, zu deren Verständnis man, geradeso wie bei jeder Kunst, erst angeleitet werden muß. Ein blühender Strauch, eine Baumgruppe im weiten Wiesenplan, ein Bach oder ein hervorragender Fels, die einander überragenden Bergzüge, eine überraschende Beleuchtung, kurz alles in der Natur ist an sich oder in seiner Umgebung schön wenn man nur die Schönheit finden kann und will. Die Erkenntnis derselben aber und die Einsicht in den Nutzen der Natur ist eine der fruchtbringenden Blüten der Erziehung; denn nur aus ihr reift jene Liebe zur Mutter Erde hervor, die, von selbst sich auf alle Geschöpfe übertragend, als wahre Humanität die letzte Ausbildung des Gemütes in sich schließt. In diesen und vielen anderen Beziehungen kann der Lehrer bei Exkursionen, ohne gerade zu unterrichten, durch bloße Übertragung seiner Kultur auf die Schüler mächtig einwirken und befindet sich gerade da mitten in der Kunstwerkstätte der Erziehung. Daher ist es wünschenswert, daß sich die Lehrer dieser Aufgabe, obgleich sie außerhalb ihrer unmittelbaren Verpflichtung liegt, viel häufiger unterziehen und die Ausflüge nicht auf diesen einen Tag im Jahre beschränken. Die Mühe ist ja auch für sie selbst nicht ohne jeden Nutzen. „Bei diesen Gelegenheiten erhält der Lehrer — neben einer sehr schätzbaren Erweiterung des psychologischen Blickes und der Kenntnis der Individuen und neben dem Vorteil der eigenen Auffrischung — ein wenig auch von dem Vorteil des Vaters, der in natürlicher Lebensberührung leicht die Wirkung mangelhafter einzelner Maßnahmen nebst den Erinnerungsspuren unerfreulicher Zusammenstöße hinwegwischt" (W. Münch, Geist des Lehramtes, p. 482). Allerdings kommt dagegen in Betracht, daß nicht jeder Lehrer die nötige Eignung, einen Schülerausflug zu leiten, besitzt. Die Verantwortung, die der Führer voll und ganz auf sich nehmen muß, fordert gesteigerte Umsicht und Energie und kann ängstlichen und nervös aufgeregten Menschen unbehaglich, selbst peinlich werden. Das Gefühl der Ungebundenheit lockert gerne die äußere Disziplin und nur pädagogischer Takt, der die richtige Mitte zwischen verletzender Strenge und alles duldender Schwäche zu treffen versteht, wird hier die Zügel sicher führen. Schließlich ist auch bezüglich der Überwindung körperlicher Strapazen eine auffallende Ungleichheit zwischen Lehrer und Schüler dem eigentlichen Zweck des Ausfluges hinderlich. Wer sich selbst eine dieser Qualitäten nicht zumutet, möge die Leitung getrost einem seiner Kollegen überlassen, wofür ihn von

keiner Seite ein Vorwurf treffen kann. Doch wer sie besitzt, wer überdies aus richtiger Neigung den Lehrberuf gewählt hat und Liebe und Interesse für die Jugend in sich fühlt, für den wird diese Arbeit, die anderen nur als lästiger Zwang erscheint, eine ersehnte und lohnende Erholung sein.

Die Veranstaltung umfangreicherer Ferialreisen mit Studenten setzt neben den erwähnten Eigenschaften praktische Kenntnisse in der Kunst des Reisens voraus.

Größere Ferialreisen mit Studenten. Die Veranstaltung erfordert neben den erwähnten Eigenschaften touristische Kenntnisse und eine ausreichende Gewandtheit im Reisen. Außer der Stoyschen Lehranstalt dürfte bis jetzt keine Schule einen direkten Einfluß auf derlei Unternehmungen ausgeübt haben, sie bleiben in allen Teilen Sache des Reiseleiters. Dr. H. Kanter, Direktor am k. Gymnasium in Marienburg, der 1887—1899 Reisen in das deutsche Mittelgebirge und dessen angrenzende Gebiete veranstaltete, veröffentlichte seine Erfahrungen in einer Broschüre „Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferialreisen mit Schülern“, Teubner 1890. Diese auf Schüler einer Anstalt beschränkten Reisen fanden in Deutschland und Österreich vielfache Nachahmung. Der Verfasser dieses Artikels dehnte das Recht der Teilnahme auf alle Hoch- und Mittelschüler Österreichs aus und unternahm 1888—1903 36 Studentenreisen verschiedenen Umfanges, woran im ganzen 996 Schüler teilnahmen. Sie erstreckten sich neben gelegentlichen Besuchen der wichtigsten Städte Süddeutschlands, Ober- und Mittelitaliens auf das gesamte Alpengebiet. Um Lehrern, die ähnliche Reisen zu veranstalten gedenken, das Unternehmen womöglich zu erleichtern, wird im nachfolgenden der Gang der Vorarbeiten bekannt gegeben, den der Verfasser jahrelang eingeschlagen hat.

Das Programm wurde schon in den Wintermonaten zusammengestellt. Bei der Ausarbeitung desselben wurde sowohl auf die Leistungsfähigkeit als auch auf die geistige Ausbildung Rücksicht genommen. Nach vier Marschtagen wurde ein Rasttag eingesetzt nicht nur der Erholung wegen, sondern auch deshalb, weil diese später beliebig versetzbaren Tage bei einer unvorhergesehenen Unterbrechung den vorher bestimmten Gang der Reise wieder ins Gleichgewicht bringen können. Zu großer Altersunterschied der Teilnehmer stört den Verlauf der Reise, die deshalb festgesetzte Altersgrenze der gemeinschaftlich reisenden Studenten war ungefähr das 17. Jahr. Bei voller Gesundheit (dafür hatten die Eltern zu bürgen) können die jüngeren täglich bis 5 Stunden, die älteren bis 7 Stunden, ausnahmsweise bis 10 Stunden in mäßiger Geschwindigkeit marschieren. Wenn nicht der ganze, so doch der größere Teil des Marsches war stets bis 10 Uhr vormittags beendet. Auch die Beschwerlichkeit des Marsches mußte in Rechnung gezogen werden. Bei gut angelegten Wegen, wie sie bei Paßübergängen fast durchwegs zu finden sind, überwanden die jüngeren ohne Übermüdung 1000—1200 *m*, die älteren 1200—1800 *m* Steigung. Bei Überquerung von Gletschern und Schneefeldern und bei Besteigung von Bergspitzen waren die Anforderungen niedriger gestellt und für alle Erleichterungen vorgesorgt. Die Wahl der zu besteigenden Bergspitzen war das Ergebnis sorgfältiger Überlegung. Auf die üblichen Reisehandbücher darf sich der Reiseleiter nicht ganz verlassen, weil für einen einzelnen oder für eine kleine Gesellschaft reifer und vielleicht auch touristisch erprobter Männer ganz andere Bedingungen vorliegen als für eine Schar jüngerer, noch unerfahrener Leute.

Die Rücksicht auf die Erweiterung der Kenntnisse, namentlich in bezug auf Geographie, Geschichte und Kunst, beeinflußte in zweiter Linie die Zusammenstellung des Programms. Deshalb wurden Aussichtsberge gewählt, die einen übersichtlichen Blick in die Gliederung verschiedener Gebirgszüge und Wasserläufe gewähren und deren Aussichtskreise sich aneinander anschließen und ergänzen. Allzulanges Verweilen in einem offenen Längstale, mehrmalige Übergänge in derselben Gruppe, die Benützung desselben Weges zur Hin- und Rückwanderung wurden vermieden, dagegen Wasserscheiden, Seen und Wasserfälle, Klammen und Höhlen, Moränen und andere Gletscherphänomene aufgesucht. Straßen, Übergänges Schlachtfelder, ja selbst die kleinsten Ortschaften, die irgend eine historische Bedeutung erlangt haben, wurden niemals übergangen, ebensowenig Bergwerke, Industrieunternehmungen, große Anlagen für

Baumkultur oder Fischzucht u. s. w. In manchen kleinen Orten befinden sich von Privatpersonen angelegte Sammlungen gelegentlich gefundener Gegenstände aus der Stein- und Bronzezeit und aus jüngeren Kulturperioden, die viel Lehrreiches enthalten. Oft führte ein einziges Bild, ein Grabdenkmal, ein Schloß oder eine Ruine, ein Stollen aus der Kelten- oder Römerzeit und so manches andere an einen Ort, der von Reisenden gewöhnlich nicht berührt wird. Der Aufenthalt in größeren Städten wurde bis in das kleinste Detail ausgearbeitet, so daß z. B. für den Besuch einer Kunstsammlung eine bestimmte Auswahl von Kunstwerken, die gezeigt und erklärt werden müssen, schon früher getroffen war. Wo eine wissenschaftliche Führung fehlt, ist jeder Nutzen, den man aus dem Besuche von Kunstsammlungen erhofft, ausgeschlossen („Die wichtigsten Antiken in Venedig und Florenz" von Prof. Joh Gallina, Programm, Mähr.-Trübau 1902). Aus alledem ergibt sich die Notwendigkeit, daß der Führer einer Studentenreise zumindest die wichtigsten Punkte derselben aus früheren Besuchen kennen und sich in den betreffenden Sammlungen vollständig zurechtfinden muß. — Eine mühsame Arbeit ist ferner die Festsetzung der Gesamtkosten der Reise. Sie setzen sich aus den Eisenbahn-, Schiff- und Wagenfahrten, aus der Verköstigung und Bequartierung, aus den Entlohnungen der Führer, den Eintritts- und Trinkgeldern und aus den Kosten der Vorarbeiten zusammen. Die Direktionen aller Verkehrsanstalten des In- und Auslandes gewährten, rechtzeitig und in der vorgeschriebenen Art angesprochen, Ermäßigungen, die Eisenbahnverwaltungen gewöhnlich nur für Personenzüge. Mit den Gasthofbesitzern waren einige Monate vor Antritt der Reise feste Abmachungen getroffen worden. Wenn man nicht nur Bequartierung, sondern auch die ganze Verpflegung in einem Hause nimmt, kann man bedeutend verminderte Preise beanspruchen. Ausführliche Daten und ein Verzeichnis aller Gasthofbesitzer, die namhafte Ermäßigungen gewährten, enthält das Programm des k. k. Staatsgymnasiums in Mähr.-Trübau, 1898. Die Entlohnung eines autorisierten Führers, dem gewöhnlich auch die Verköstigung beglichen wird, stellte sich pro Tag mit 12—15 K. Ohne Führer wurde niemals eine Tour unternommen. Für Trinkgelder reichten per Person und Tag 20—30 h aus. Bei kleineren Reisen, die über die österreichischen Alpenländer nicht hinausgingen, betrugen die Gesamtkosten per Person und Reisetag 8—9 K, bei größeren, die Schweiz und Italien berührenden Reisen 11—13 K.

Die Veröffentlichung des Reiseplanes erfolgte durch die verbreitetsten Tagesblätter der Monarchie und durch Zusendung einiger Exemplare an die Rektorate, resp. Direktionen aller Hoch- und Mittelschulen. Der Beantwortung eingelangter Anfragen wurde ein detailliertes Reiseprogramm und ein Verzeichnis des mitzunehmenden Gepäckes beigeschlossen. Da dieses von den Studenten selbst getragen wurde, war es auf das Notwendigste eingeschränkt. Sammelplatz war die Residenz. Die Vereinigung der angemeldeten Schüler war nur dann schwieriger, wenn Schüler, die von fern allein zureisen mußten, mit Eisenbahnfahrten überhaupt nicht vollkommen vertraut waren oder in der Residenz keine Platzkenntnis besaßen. In diesem Falle mußten besondere Vorkehrungen getroffen werden. Die Leitung der Reise selbst bereitete keine Schwierigkeiten, erforderte aber wegen der großen Verantwortung Umsicht, raschen Entschluß, ununterbrochene Aufmerksamkeit und Energie. Die erste Bedingung, die an alle gestellt wurde, war, daß sich niemand weder allein noch gemeinschaftlich mit mehreren ohne Wissen und Willen des Leiters auch nur für kurze Zeit von der Gesellschaft trenne, um eigenmächtig etwas zu unternehmen.

Literatur: Lomberg, Über Schulwanderungen. Beyer und S., Langensalza. — Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Leipzig 1885. — Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt (Jahrb. der Ver. für wissensch. Pädagogik, 5. Bd.) — Walda, Über Schülerausflüge und Schulreisen. Progr. der Oberrealsch. in Böhm.-Leipa 1890. — Fleischmann, Anleitung zu Turnfahrten. Leipzig 1887. — Hergel, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Österr. Mittelschule. Jahrg. VIII. 1894. — Beyer O. W., Wandern als Mittel der Jugendbildung, und Beerwald, Der Spaziergang in gesundheitlicher Bedeutung. im Jahrbuche für Volks- und Jugendspiele. XIV. Jahrg. 1905. — Witlaczil, Naturgeschichtliche Lehrausflüge und andere Schülerübungen in der Natur-

geschichte. Österr. Mittelschule XX. 1906. — Witlaczil, Geologische Lehrausflüge. Österr. Mittelschule XXI. 1907. — Gütmann, Jugendspiele, Kürturnen und Wanderungen. Österr. Mittelschule XV. 1901. — Bielau, Schülerfahrten. Österr. Mittelschule XVIII. 1904. — Reissert, Tertianer in der Pfingstfrische. Gartenlaube 1901. — Schüler- und Studentenherbergen. Gartenlaube 1897. — Dronke, Eine Ferienreise in die Eifel. Vom Fels zum Meer 1890/91. — Richter Jean Paul Friedrich, Des Rektors Florian Fälbels und seiner Primaner Reise nach dem Fichtelberg (Satire auf Salzmanns Primanerreisen). — Kramer G., Karl Ritter. Ein Lebensbild nach seinem handschriftl. Nachlasse. Halle 1875. — Stoy Heinrich, Pädagogik der Schulreise. Leipzig 1898.

Ung.-Hradisch. *Johann Gallina.*

Schülerbibliotheken an Volksschulen. Ein wichtiger Bestandteil des modernen Unterrichts bildet die Lektüre, weil sie im stande ist, dem Schüler einen unerschöpflichen Schatz menschlichen Erkennens, Wollens und Fühlens zuzuführen. Die Lektüre fordert vom Schüler in jedem Stadium des Lernens Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, schafft also selbsterworbenes Geistesgut und eigene Erfahrung, geschöpft aus dem Geistesborne unserer Dichter und Denker.

Lesen ist auf allen Stufen des Unterrichts ein geistiges Schätzeheben. Aus diesem Grunde muß die Schule dem Leseunterricht eine besondere und erhöhte Aufmerksamkeit schenken. Der elementare Leseunterricht (s. d.) muß sich von der bloßen Erlernung der mechanischen Lesefertigkeit bis zum Lesen auf Grundlage der Erwerbung des allseitigen Gedankeninhalts fortentwickeln. Das ist aber noch nicht genug. Vom ersten Worte, das voll und ganz erfaßt werden muß, bis zum einfachen dichterischen Kunstwerke, das geistig noch erfaßt werden kann und die Kraft besitzt, ganze Massen geistiger Mittätigkeit auszulösen, langt das Reich der elementaren Lesekunst. Die Schüler schließlich zur sicheren Lektüre eines Buches zu führen, sie für den geistigen Genuß einer Dichtung fähig zu machen, so weit muß unbedingt das Ziel der einfachsten Volksschule gesteckt werden.

Der elementare Leseunterricht muß auf der Oberstufe des Volksschulunterrichts über die kurzen Stoffe des Lesebuches hinausführen zur Lektüre eines Buches, das der geistigen Fassungskraft des Schülers entspricht. Dieser Forderung sollten auch die Schülerbibliotheken entsprechen, die bei allen Neuorganisierungen des Volksschulwesens während der letzten Dezennien ins Leben gerufen wurden. In Österreich geschah dies durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869. Vorher gab es gesetzlich keine eigentlichen Schülerbibliotheken, sondern einzelne Jugendschriften wurden als Prämien bei Schulfeierlichkeiten verteilt.

Die nun entstehenden Schülerbibliotheken wurden jedoch nach dem Muster der Büchersammlungen höherer Schulen oder nach dem Beispiele öffentlicher Bibliotheken eingerichtet. Eine gewisse Anzahl Bücher bildeten die Schülerbibliothek. Das Ausleihegeschäft übernahm ein Lehrer für die ganze Schule oder für einzelne Klassen. Der Schüler konnte sich sein Buch selbst wählen, oder es wurde ihm vom Lehrer ausgewählt. Eine Kontrolle in Hinsicht auf die geistige Aufnahme und Verdauung sowie eine planmäßige Verwendung und Heranziehung der Privatlektüre blieb in dieser Form völlig ausgeschlossen. Diese Art der Lektüre mußte schließlich Vielleserei und Oberflächlichkeit förmlich züchten und führte geradenwegs zur rohen Stoffgier, die dem jungen Leser nicht selten der Schund- und Schandliteratur in die Arme trieb. Dazu kam noch, daß die Auswahl der Bücher selten dem kindlichen Interesse entsprach, noch seltener aber bildend genannt werden konnte. Seichte Traktätchen, kindisch statt kindlich, läppische Motive und Handlungen, religiöse, konfessionelle und moralisierende Ergüsse, flitterhafte patriotische Auslassungen u. dgl. füllten die Schülerbibliotheken zu Neunzehntel. Es wurden die Schülerbibliotheken das Reservoire, worin sich das ganze Elend der spezifischen Jugendliteratur sammeln konnte.

Die amtliche Bücherrevision in Österreich (Ministerialerlaß vom 16. Dezember 1885, Z. 23.324) brachte eher eine Verschlechterung als eine Verbesserung der Schülerbibliotheken, indem ängstliche Naturen oft ganz gute Bücher ob eines Wortes oder einer Wendung, die das Kind sicher nicht in dem Umfange als der Erwachsene aufgefaßt hätte, ausgeschieden

wurden. Der Ersatz geschah meist durch sehr mittelmäßige Produkte. Erst in neuerer Zeit trat eine langsame Verbesserung ein, die als eine Folge der durch die ganze deutsche Schulwelt gehenden Jugendschriftenbewegung angesehen werden darf.

Sind die Schüler an der Hand des Lesebuches so weit gebracht, daß sie umfangreichere Stücke desselben auffassen, so schreite der Lehrer zur gemeinsamen Lektüre eines Buches. Vor dem zehnten Lebensjahre sollte dieser Schritt jedoch nicht unternommen werden. Wie alles Verfrühte, so stumpft auch vorzeitige Lektüre die Schüler geistig ab und macht sie begehrlich und blasiert.

Feste Normen für die Auswahl der zu lesenden Bücher lassen sich nicht geben, denn stets werden die geistige Reife der Schüler und die Eingliederung des Lesestoffes in den Unterricht das entscheidende Wort dabei sprechen müssen. Die Wahl unter den vorhandenen Büchern wird dem verständigen Lehrer nicht schwer fallen, jedoch ist es geraten, in einem Schuljahre nicht zu viel Bücher als Klassenlektüre zu wählen; zwei bis vier Bücher genügen selbst in der Oberklasse.

Die Art der Klassenlektüre kann aber eine verschiedene sein. Das Ideal wäre, wenn jeder Schüler das Buch in seiner Hand hätte. Diesem Ideale wird man aber in den wenigsten Schulen entsprechen können, da die hiezu nötigen Geldmittel selten zur Verfügung stehen. Es wird daher genug sein, wenn der Lehrer das Buch vorerst musterhaft vorliest, es bespricht und behandelt und es später durch einzelne Schüler lesen läßt. Ist das geschehen, dann erst gebe man es den Schülern zur freien Lektüre nach Hause mit. Ein wirklich gutes Buch wird durch eine solche Vorbereitung nicht an Interesse verlieren, sondern viel gewinnen. Auf diese Weise muß sich jede Klasse ihre Lektüre gleichsam erarbeiten und erwerben und nur so können die Perlen der Dichtung zum gemeinsamen Besitze der Jugend und des Volkes werden. Erst ganz auf der obersten Stufe lasse man daneben auch die freie Wahl der Bücher durch den einzelnen Schüler zu.

Diese erweiterte Lektüre darf nicht neben dem Unterricht hergehen, sondern muß in organischer Verbindung mit demselben stehen. Die Lektüre wirklich wertvoller Dichtungen bietet eine Summe von geschichtlichen, geographischen, ethnographischen, moralischen, religiösen, patriotischen, soziologischen und psychologischen Momenten, die sich in einer klar ausgelegten Handlung dem Leser gleichsam ungewollt und unbeabsichtigt einprägen und die dem Unterricht vielfach das nötige plastische Detail liefern müssen. In dieser geistigen Aufarbeitung des Lesestoffes, in der kunstreichen Verschmelzung mit ähnlichen Sach- und Ideengruppen liegt nicht nur die Kunst des Unterrichts, sondern auch der hohe Wert der Lektüre überhaupt. Totes Wissen ist wertloser Ballast, der dem Fluge des Geistes nur hemmend anhängt. Worte ohne Inhalt sind eben ein totes Wissen. Diesen Inhalt der menschlichen Sprache zu geben, muß das unausgesetzte Bestreben des Unterrichts von unten bis oben sein und zur Erreichnng dieses Zieles sind viele Mittel nötig. Die eigene Erfahrung und die aus der Lektüre gewonnene Erfahrung anderer bilden solche Mittel, solche Füllungen. Mit Recht bewundert der Pädagoge die biblischen Gleichnisse. Ähnliche Gleichnisse brauchen wir in der Lehrkunst unzählige. Sie vertreten bei Kindern vielfach die Stelle der persönlichen Lebenserfahrungen oder knüpfen richtig an die schwachen Ansätze der kindlichen Erfahrungen an. Zur Vermittlung sittlicher Begriffe beim Unterricht sind sie unentbehrlich.

Außer den biblischen Gleichnissen, die wohl erst für die Oberstufe des Volksschulunterrichts wirklich brauchbar werden, besitzen wir Deutsche in den „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm einen wahren Schatz zur kindlichen Sprachfüllung. Das volle Register des naiven deutschen Volkslebens, im Wachsen des kindlichen Seelenlebens stets neu erstehend, klingt in allen Farben aus diesem Kronschatze deutscher Volksdichtung. Der Wert dieser Märchen im ersten Unterricht ist unberechenbar. Wer könnte Barmherzigkeit („Sterntaler“), Eitelkeit („Sneewittchen“), Rachsucht („Der Hund und der Sperling“), Faulheit („Frau Holle“) und Torheit („Hans im Glück“) besser und bleibender zum Bewußtsein bringen als eben diese Dichtungen? Auf diesen Boden muß der Unterricht auf- und fortbauen.

Was bringen erst die deutschen Volkssagen, die Werke Schwabs, Uhlands, Stifters, Hauffs u. s. f. dem lebendigen Unterricht? Obenan aber steht der unvergleichliche „Robinson“ des Daniel Defoe. Diese Dichtung ist gleichsam das hohe Lied der eigenen Kraft und sollte keinem Kinde vorenthalten werden. Die Schule darf daher die Erwerbung dieser Geistesschätze nicht dem bloßen Zufalle beim Ausleihegeschäft überantworten, sondern muß sie für alle Schüler im Unterricht heben.

Ein einziges gutes Buch, allgemein und recht im Unterricht verwendet, kann tausendmal mehr Nutzen für Schule und Leben schaffen als eine hundertbändige Bibliothek, die für die Gesamtheit der Schüler eigentlich brach liegt. In der Aufnahme der Lektüre ganzer Dichtungen in den Unterrichtsbetrieb der Volksschulen liegt die gründlichste Reform der Schülerbibliotheken, die in ihrer gegenwärtigen Form und Verwendung kaum eine besondere Existenzberechtigung haben dürften.

Es wird auch ferner kaum ein besseres Mittel geben, die Güte einer Jugendschrift zu prüfen als die gemeinsame Lektüre eines Buches in der Schule. Der Lehrer wird dabei beobachten können, welche Werke die Schüler gleichgültig lassen, welche sie abweisen und welche die jugendlichen Geister entzünden und bewegen. Bei diesem Vorgange wird das Heer der gegenwärtigen Jugendschriften freilich dezimiert werden, Falsches wird sich vom Echten scheiden, aber die wenigen Stunden der Woche, welche der gemeinsamen Lektüre von Dichtungen dienen, werden von jener heiligen Stimmung verklärt sein, die später auch von der rauhesten Hand menschlichen Schicksals nicht verwischt werden kann. Und wer seine Seele an der Glut und dem Lichte der echten Dichtung erwärmt und entzündet hat, dem kann der Rauhreif des Lebens nicht gänzlich das Schöne und Gute erkalten und für das Schlechte und Gemeine wird in seinem Herzen keine bleibende Stätte zu finden sein.

Betrieb der Schullektüre.

1. Die Lektüre der Volksschule ist, dem geistigen Entwicklungsstand der Schüler entsprechend, aus geeigneten Werken der Literatur und volkstümlich gehaltenen Wissenschaft auszuwählen.

2. Für jede Schulklasse ist eine Klassenbibliothek anzulegen und der Lehrplan ist so einzurichten, daß die Lektüre eines Buches einen integrierenden Teil des Unterrichts bilde.

3. Die Lehrerkonferenz beschließt über Antrag des Klassenlehrers vor Beginn des Schuljahres die in jeder Klasse durchzunehmende Lektüre.

4. Je nach der geplanten Art der Lektüre (Einzeln-, Gruppen- oder Massenlektüre) ist die nötige Zahl der Bücher einzustellen.

5. Von der Schulerhaltung ist jährlich ein auf die einzelnen Klassen berechneter Geldbetrag zur Beschaffung der nötigen Bücher auszusetzen.

6. Bücher, welche abgenützt und beschmutzt sind und dadurch den Reinlichkeitssinn und das ästhetische Empfinden der Schüler beeinträchtigen oder gar die Verbreitung ansteckender Krankheiten ermöglichen, sind sogleich zu entfernen.

7. Alle Bücher der Schüler- und Klassenbibliotheken müssen gebunden eingestellt werden.

Literatur. Die im Kapitel „Jugendschriften“ angeführten Werke u. den Art. „Lehrerbibliotheken.“ — Schäfer Karl, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. Beyer u. Mann, Langensalza, 1903. — Schubert C., Die Schülerbibliothek im Lehrplane. Beyer u. Mann, Langensalza, 1902. — Baß J., Wege zur künstlerischen Erziehung. Frankh, Stuttgart, — Wolgast Heinrich, Vom Kinderbuch. Teubner, Leipzig, Kapitel 6 „Über Einrichtung und Ausnützung der Schülerbibliothek“. — Huber K., Über Jugendschriften und Schülerbibliotheken. Manz, Wien 1878. — Wolgast H., Schülerbibliotheken. Rein, Enzyklopädie. — Bruckmann Fr., Die Schülerbibliotheken der Volksschulen. Evang. Schulblatt. Jahrg. 1898, Nr. 12. Bertelsmann, Gütersloh.

Mauthausen. *Fr. Wiesenberger.*

Schülerbibliotheken an Mittelschulen (höheren Schulen). Die Einrichtung von Schülerbibliotheken an Gymnasien ist in Preußen durch Verfügung vom 16. August 1824 angeordnet worden, und zwar in der Absicht, um die Schüler von den gefährlichen Leihbibliotheken fernzuhalten und den deutschen Unterricht zu unterstützen. In zahlreichen Direktorenversammlungen der preußischen Provinzen wurde der Gegen-

stand eifrig besprochen und in pädagogischen Zeitschriften und Schulprogrammen, namentlich seit den Fünfzigerjahren Nutzen und Schaden derselben abgewogen. Wenn auch heute noch hin und wieder Bedenken laut werden, so ist doch wohl allgemein anerkannt worden, daß „die Schülerbibliotheken einen integrierenden Teil des Organismus der höheren Anstalten bilden und daß ihr Zweck darin bestehe, den Unterricht und die erziehende Tätigkeit der Schule zu unterstützen, den Schülern eine angenehme Unterhaltung zu gewähren und sie zugleich anzuregen und zu gewöhnen, eine geistige Befriedigung in häuslicher, ihre allgemeine Bildung fördernder Lektüre zu finden".

In Österreich hat erst der Organisationsentwurf vom Jahre 1849 die Schülerbibliothek geschaffen. Dieser bezeichnet es als dringend wünschenswert, daß an jedem Gymnasium eine Bibliothek bestehe, und zwar in zwei Abteilungen: eine für die Lehrer, eine für die Schüler. „Die Schülerbibliothek hat dafür zu sorgen, die klassischen Schriften der Muttersprache und Schriften, welche auf eine den Schülern angemessene Weise zur Erweiterung und Belebung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände, namentlich der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik dienen, den Schülern zugänglich zu machen. Die Verwaltung der Bibliothek übergibt der Direktor einem Lehrer der Muttersprache am Obergymnasium. Für die Bibliothek sind von den Schülern in der Regel, nach den Lokalverhältnissen verschiedene, aber überall mäßige Beiträge zu fordern, welche zur Erweiterung derselben verwendet werden." Auf Grundlage dieser Bestimmungen sollten sich nun die Schülerbibliotheken entwickeln und sie füllten sich nach und nach, aber meist gerade mit solchen Büchern, die der Organisationsentwurf nicht berücksichtigt, nämlich mit den sogenannten Jugendschriften. Man stand vor der Frage: Soll die Schülerbibliothek auch den Schülern der unteren Klassen eine passende Lektüre bieten? In Preußen hatte man sie meist verneint, doch wurden auch Stimmen laut, die eine solche in mäßigem Umfange befürworteten. Daß man in den unteren und wohl auch in den mittleren Klassen das Unterhaltende mehr berücksichtigen müsse, war selbstverständlich und so fanden jene Kinderromane von Hoffmann, Nieritz, die Indianer-, Abenteuerer-, Ritter-, und Räubergeschichten mit ihren Roheiten, ihrer schwächlichen Moral immer mehr Eingang. Obwohl nicht vereinzelte Warnrufe erschallten, Ministerium und einzelne Landesschulräte auf das Gefährliche vieler Jugendschriften aufmerksam machten, manche geradezu verboten, auch da und dort eine Sichtung vorgenommen wurde; obwohl Wegweiser durch die Jugendliteratur gute Bücher empfahlen: so hatte sich doch allmählich in den Schülerbibliotheken ein Wust von schlechten oder minder guten Jugendschriften angehäuft, die zu Angriffen gegen diese herausforderten, so daß in Land- und Reichstagen heftige Anklagen gegen sie erhoben wurden. Zwar hatte sich der Verein „Mittelschule" in Wien seit dem Jahre 1876 mit den Schülerbibliotheken eifrig beschäftigt und im Jahre 1881 einen Katalog veröffentlicht, aus dessen Vorrede hervorgeht, daß man bei der Wahl der Lektüre auf Religion, Sittlichkeit und Patriotismus ganz besonders Rücksicht genommen habe; aber die vom Ministerium erbetene Empfehlung dieses Kataloges wurde verweigert, weil er nebst vielen empfehlenswerten Büchern auch solche enthalte, die in sittlicher, religiöser und patriotischer Richtung Bedenken erregten, und so erschien jener Ministerialerlaß vom 16. Dezember 1885, der eine allgemeine Revision der Schülerbibliotheken in Volks- und Mittelschulen veranlaßte und bestimmte, daß alle Bücher, welche in patriotischer, religiöser oder sittlicher Richtung Bedenken erregen, ferngehalten werden. In Ergänzung dieses Erlasses wurde 1887 verordnet, daß Klassikertexte mit mangelhafter typographischer Ausstattung nicht verwendet werden dürfen. Dies bezog sich namentlich auf jene billigen Klassikerausgaben, deren Papier und Druck aus hygienischen Gründen beanstandet wurden. Über den Erfolg der Revision und das Weitere über Jugendschriften siehe den Artikel „Jugendlektüre und Jugenschriften"; ferner „Jahresbericht des Vereines Mittelschule in Wien, Vereinsjahr 1885—1886. Wien 1887. Auf Grund der Revision erfolgten im Jahre 1887 weitere Weisungen des Ministeriums und es wurde z. B. vom böhmischen Landesschulrat im Anschlusse an die Ministerial-

erlässe im besonderen festgesetzt, 1. daß die anerkannt guten oder zur Ergänzung des Unterrichts dienenden Bücher, unter diesen namentlich die klassischen Schriften der Muttersprache und gute Übersetzungen von klassischen Werken der fremdsprachlichen Literatur, soweit sie nicht im Original in der Schule gelesen werden, in genügender Anzahl vorhanden seien; 2. daß der durch die Lehrer im einzelnen und durch die Lehrkörper im ganzen bestimmte Bücherschatz nach Klassen oder Gruppen von Klassen gesondert und geordnet werde; 3. daß bei der Ausgabe von Büchern an Schüler deren Individualität beachtet werde, zu welchem Behufe der Bibliothekar mit dem Ordinarius vorzugehen habe; 4. daß im Inventar der Schülerbibliothek bei jedem Buche der Name des dafür haftenden Lehrers eingetragen werde. Auf diese Bestimmungen scheint wohl auch der Prager Verein „Mittelschule" eingewirkt zu haben, in dessen Versammlungen eingehende Besprechungen über die Schülerbibliotheken stattfänden. — Als Beitragsleistung der Schüler zur Anschaffung von Bibliothekswerken wurde in den meisten Anstalten Österreichs 1 fl. verlangt, doch konnten ärmere Schüler, meist durch Konferenzbeschluß, davon befreit werden; auch sollte nach dem Ministerialerlasse vom 19. Juni 1872 die eingehobene Summe bloß zur Vermehrung der Schülerbibliothek verwendet werden. Erst mit dem Ministerialerlasse vom 14. Juni 1878, der die Lehrmitteldotation festsetzte, und vom 10. Dezember 1892 wurde der „Lehrmittelbeitrag" für jeden Schüler mit 1 fl. = 2 K bestimmt und durch den letzten Erlaß auch angeordnet, daß dieser Beitrag, falls er auf mehr als 1 fl. (Wiener Anstalten) festgesetzt ist, einzelnen Schülern auf ihr motiviertes Ansuchen vom Lehrkörper ausnahmsweise auf den Minimalbetrag von 1 fl. = 2 K ermäßigt werden darf. Da nun die Forderung nach Anschauungsmitteln zur Belebung des Unterrichts immer größer wird, so ist es kein Wunder, daß manche Anstalt ihr Auslangen nicht findet und auf eine Erhöhung des Lehrmittelbeitrages auf 4 K dringt, und wirklich haben auch einige Gymnasien, wie das Staatsgymnasium in Linz, die Ermächtigung erhalten, 4 K einzuheben, jedoch mit der Beschränkung dieses Rechtes auf fünf Jahre und der weiteren Einschränkung, daß ärmere Schüler nur 2 K zahlen. In Preußen finden sich Beiträge der Schüler von 1 M. und darunter, meist aber wird die Beitragsleistung mit der Begründung abgelehnt, daß die Schülerbibliotheken „eine notwendige Einrichtung, ein integrierender Teil des Schulorganismus" seien und die Erhaltung derselben Pflicht der Patronatsbehörde sei. — Was angeschafft werden soll, ist durch den Organisationsentwurf, den Ministerialerlaß von 1885 und die Instruktionen bestimmt. Es sind zunächst die Unterrichtszwecke zu berücksichtigen. In den Instruktionen (2. Aufl. 1900) wird beim deutschen Unterricht, beim Unterricht in der Geschichte und Naturgeschichte hingewiesen, wie diese durch die Schülerbibliothek unterstützt werden sollen. Daß auch die Jugendschriften nicht gerade ausgeschlossen sind, zeigt die Warnung an die Eltern, daß nicht nur Bücher mit sittlich bedenklichem Inhalt, sondern auch solche, welche die Phantasie überreizen, auf die Entwicklung der Jugend schädlich einwirken. Also diese sind auch von der Schülerbibliothek auszuschließen. Allzuvieles Lesen aber soll möglichst hintangehalten werden, daher für die unteren Klassen nur wenige, aber gute Bücher. Für die oberen Klassen muß man auch auf die neuere deutsche Literatur mehr Rücksicht nehmen, ferner sollten für die Privatlektüre im Lateinischen und Griechischen entsprechende Klassikerausgaben mit erklärenden Anmerkungen eingestellt werden. — Der von dem Lehrmittelfonds für die Schülerbibliothek zu verwendende Teilbetrag sowie die Neuanschaffungen beantragt die Lehrmittelkonferenz, die meist in den Monat Dezember fällt, auf Grund der Vorschläge der Fachlehrer und des Bibliothekars; doch bedürfen diese Anträge der Bestätigung der Landesschulbehörde.

Wenn nun der Schüler einen Nutzen aus der Bibliothek ziehen soll, so müssen in jeder Klasse eigene Kataloge vorhanden sein, die alle die Bücher, die für die Klasse bestimmt sind, nach Fächern geordnet, enthalten. Gruppen verlangt der Ministerialerlaß von 1887 und einen Stufenkatalog (I. Stufe: 1. und 2. Kl., II. Stufe: 3. und 4. Kl., III. Stufe: 5. und 6. Kl., 7. und 8. Kl.) und einen Fachkatalog mit

7 Unterabteilungen enthält der „Katalog für die Schülerbibliothek österreichischer Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache, herausgegeben vom Vereine Mittel schule in Wien 1881", nach Gruppen geordnet waren viele Kataloge der preußischen Gymnasien, die in den Sechziger- und Siebzigerjahren erschienen sind. Hier ging man aber schon damals weiter und forderte Klassenbibliotheken, deren Verwaltung der Ordinarius, der die Individualität der Schüler am besten kenne, übernimmt. Individualität betont auch jener Ministerialerlaß von 1887; für Klassenbibliotheken, die eine Kontrolle ermöglichen, trat Dr. Josef Loos, (jetzt Landesschulinspektor in Linz) im Prager Verein „Mittelschule 1887 ein, ebenso Trötscher in seiner Programmabhandlung von 1887 (Eger) und auch Toischer in seinem Vortrage auf dem VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage 1900: „Die Bedürfnisse unserer Schülerbibliotheken und Lehrmittelsammlungen". — Was die Verwaltung der Schülerbibliotheken anbelangt, so ist wohl meist für diese ein eigener Bibliothekar bestimmt. Eine Entlohnung für diese seine Mühewaltung ist, obwohl vielfach gefordert, wenigstens in Österreich bis jetzt abgelehnt worden. Eine Erleichterung seiner Mühe besteht seit dem Ministerialerlasse von 1885 darin, daß jeder Lehrer für die Einstellung eines Buches mit seinem Namen haftet. Der wird ja wohl am besten angeben können, für welche Gruppe das Buch geeignet ist. In Deutschland erscheint, soweit es aus den Programmen ersichtlich ist, meist ein Bibliothekar der Schülerbibliotheken; doch verwalten auch die Klassenlehrer von Obertertia bis Sexta die Bibliotheken ihrer Klasse. Die Kataloge sind gewöhnlich nach Gruppen und Fächern geordnet; man vermißt aber hie und da die Sexta. Offenbar werden in diesem Falle die Schüler der untersten Klasse von der Benützung der Bibliothek ausgeschlossen. Es sprechen auch gewichtige Gründe dafür, hat ja auch Rousseau seinem Emil vor dem 12. Jahre kein Buch in die Hand gegeben und Wolgast („Das Elend unserer Jugendliteratur", 3. Aufl. 1905) fordert, daß die private Lektüre erst mit dem 12. Jahre einsetze. Aber die 6. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover (1891) entschied sich für die These, daß keine Klasse von der Benützung der Schülerbibliothek auszuschließen sei, daß aber die Ausschließung einzelner Schüler auf kürzere Zeit aus erziehlichen Gründen zulässig sei.

Ob der Fachlehrer die Lektüre der Schüler kontrollieren soll? Dies setzt zunächst voraus, daß er die Bibliothek selber genau kenne, damit er den Schülern ratend zur Seite stehen, sie auf die Ergänzung und Vertiefung seines Gegenstands durch die Bibliothek aufmerksam machen könne. Eine Kontrolle verlangten schon die Ministerialerlässe vom 30. Jänner 1854 und vom 12. April 1855. In dem ersten heißt es: Die Benützung der Bibliothek von Seiten der Schüler ist gehörig zu überwachen und zweckmäßig zu leiten und ist die Richtung wahrzunehmen, die die Lektüre der Schüler nimmt; der 2. sagt: Es ist gut, wenn sich die Lehrer die Exzerpte aus der Privatlektüre vorlegen lassen. Wenn aber die Schule „den Schülern die Benützung der Schülerbibliothek nicht befehlen, sondern empfehlen, die Lektüre nicht fordern, sondern nur fördern" soll, so ist die Kontrolle eine mißliche Sache, da sie einerseits nicht recht durchführbar ist, anderseits die Schüler durch die Anwendung des Zwanges des Unterrichtsbetriebes leicht von der Lektüre abschreckt. Damit hängt auch die Forderung nach einem Kanon anzuschaffender und zu lesender Bücher zusammen. Das eine ergibt sich von selbst, da allgemein als mustergültig anerkannte Bücher nicht in großer Anzahl vorhanden sind und sich daher in allen Schülerbibliotheken finden müssen. Gegen einen Kanon zu lesender Bücher läßt sich schon der Umstand geltend machen, daß den Schülern eine gewisse freie Wahl gelassen werden muß, wenn ihm nicht der Zwang die Lektüre verleiden soll. Anderseits darf doch auch der Lehrer nicht zurückhalten, wenn er den Schüler immer wieder nach dem Reinstofflichen, dem Phantastischen, nach Karl May, greifen sieht, der unseren Schülern die Indianergeschichten ersetzt. (Über Lehrmittelfonds, Verwaltung und Aufstellung der Biblioth. u. s. w. siehe „Lehrerbibliothek").

Literatur. Hülsmann, Über Schülerbibliotheken. Progr. Duisburg 1855. — Hoegg, Über Schülerbibliotheken. Progr.

Arnsberg 1868. — Förstemann, Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken. Nordhausen 1865. — Ellendt, Entwurf eines nach Stufen geordneten Katalogs für die Schülerbiblioth. 1875. — Über Schülerbibliotheken 1878 und 1884. Programme des Friedrichs-Kollegiums in Königsberg. — Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten. Halle. — Köhn, Die Schülerbibliotheken. Progr. Guben 1882. — Groß, Über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Progr. Kronstadt 1888. — Entwurf eines Katalogs (1880) und Katalog für die Schülerbibliotheken österr. Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache, herausg. vom Vereine Mittelschule, Wien 1881. — Trötscher, Über Schülerbibl. und deren Einrichtung. Progr. Eger 1887. — Verhandlungen der Direktorenversammlungen: Westfalen 1857, 1860, 1863, 1867; Preußen 1868; Posen 1873; Schlesien 1879; Sachsen 1874, 1880; Hannover 1891. — Bornemann, Die wichtigsten Verordnungen und Erlässe österr. Schulbehörden, welche auf Schülerbibl. Bezug haben. Znaim. — Baumgart, Ein Beitrag zur Volks- und Jugendliteratur. Winkelmann, Berlin. — Jahresbericht des Vereines „Mittelschule" in Wien. Vereinsjahr 1885 bis 1886. Wien 1887. — Chevalier, Über die Schülerlektüre an Gymnasien und die Schülerbibliotheken. Mittelschule, 1. Jahrg. 1887. — Toischer, Die Bedürfnisse unserer Schülerbibliotheken und Lehrmittelsammlungen. Mittelschule, 14. Jahrg. 1900. — Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842. — Grassauer, Handbuch für österr. Universitäts- und Studienbibl. sowie für Volks-, Mittelschul- und Bezirkslehrerbibl. Graeser, Wien. — Hübl, Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehramtskandidaten. Prag 1884. — Hübl, Normalienindex für die österr. Mittelschulen. Eichler, Brüx 1888.

Linz. *Anton Popek.*

Schülerverbindungen s. d. Art. Schülervereine.

Schülervereine. „Diese Seite des Schullebens", sagt Dr. Alfred Rausch im Vorworte zu seinem Buche „Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze", in welchem das erste Mal diese wichtige Frage in zusammenhängender, gründlicher und erschöpfender Weise zur Behandlung kommt, „verdient ebenso die Beachtung der Schule wie des Hauses, weil die Bildung der jungen Leute keineswegs nur aus dem Unterricht entspringt und durch die Lehrpläne und Methoden bewirkt wird; das Gemeinschaftsleben der Schüler hat vielmehr auch einen Anteil daran, der leicht unterschätzt wird." Rausch behandelt die Frage zunächst vom soziologischen Standpunkte aus und findet es im Gegensatze zu anderen, welche solche Verbände für überflüssig, ja schädlich halten, naturgemäß, daß, wie in der Gesellschaft und im Staate die Gesellschaftsklassen soziale Verbände, aber auch innerhalb eines Staates sich noch verschiedenartige Vereinigungen bilden, so auch in der Schule außer den Klassenverbänden sich unter den Schülern allerlei freie Vereinigungen bilden. Im Knabenalter vereinigen sich Altersgenossen zum Spiele, im Jünglingsalter Gleichstrebende, um Bildungsinteressen und Geselligkeit zu pflegen. Der soziale Trieb stecke in der Jugend und könne nicht unterdrückt werden, sonst bilden sich geheime und unerlaubte Verbindungen; im Schulleben der höheren Schulen könnten natürlich nur Bildungsvereine möglich und zulässig sein. Die Gesamtbildung des jugendlichen Menschen strebe die Schule in der Richtung des wissenschaftlichen und erziehenden Unterrichtes an, aber auch die Seiten am Schulleben seien zu beachten, welche den Unterricht zu ergänzen geeignet seien, indem sie die Selbsttätigkeit wecken und zur Willensbildung beitragen, das ist das Gemeinschaftsleben der Schüler, und dazu gehören alle die kleineren freien Verbände der Schüler. Neben der Erziehung durch die Lehrer gebe es noch eine Selbsterziehung der Schüler, eine Erziehung, welche die Schüler selbst wechselseitig ausüben. Solche Vereine seien dann berechtigt, wenn sie zur Erreichung des obersten Zweckes der Schule beitrügen.

Was die schulrechtliche Frage anbelangt, müsse nach der Ansicht Rauschs jede Schule in ihrer Weise mit dem Vereinsleben unter den Schülern sich abfinden, gewisse allgemeingültige schulrechtliche Bestimmungen für Schülervereine würden sich ausbilden; Material hiezu biete das Bürgerliche Gesetzbuch über das Vereinswesen, das für das Schulleben als Muster dienen könnte, ferner die Rechtslage der Studierenden an den Universitäten, die bisherigen Verordnungen der Unterrichtsverwaltung vom Jahre 1848 bis 1904. Übrigens

bestehen bereits an einzelnen Anstalten des Deutschen Reiches allgemeine Grundsätze für das Vereinsleben der Schüler, z. B. am Großherzoglichen Gymnasium in Jena schon mehrere Jahrzehnte, ferner an der Latina und der damit verbundenen Erziehungsanstalt der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S., welche Rausch, dessen Ausführungen hier in gedrängter Kürze dankbar benützt wurden, in dem oben genannten Buche S. 69 ff. und 106 ff. mitgeteilt hat. Die Vereine an derselben Anstalt sollen zueinander in freundschaftliche Beziehungen treten, dagegen sind Verbindungen mit auswärtigen Vereinen (Kartelle), z. B. in Jena, untersagt, auch ist von der Unterrichtsverwaltung verneinend entschieden worden, daß Schüler einem Vereine anderer Personen, die nicht zur Schule gehören, als Mitglieder angehören; ebenso darf ein Schülerverein Schüler verschiedener Anstalten nicht aufnehmen und sich nicht an einen größeren Verband anschließen (Min.-Verfügung vom 14. Februar 1876).

Vom pädagogischen Standpunkte aus dürfen Schülervereine nur solche Zwecke verfolgen, welche sich dem Hauptzwecke der Schule, durch Unterricht und Erziehung zur Ausbildung der Jugend beizutragen, unterordnen und zur Erreichung des gesamten Zweckes beizutragen geeignet sind, z. B. in der Betätigung auf dem Gebiete des Turnens, des Gesanges, der Musik, der Stenographie, der Spiele, des Ruderns und Schwimmens, dann auf dem Gebiete der Schulwissenschaften; zu nennen wären hier Vereine zur Pflege des Geschichtsstudiums, der Heimatskunde, der vaterländischen und fremden Literatur, des naturwissenschaftlichen (z. B. des ornithologischen), des mathematischen Studiums. Selbstverständlich muß ein derartiger Verein, der ideale Zwecke verfolgt, beim Direktor der Anstalt angemeldet sein, seine Satzungen dürfen nicht mit der Sitte, den Gesetzen und den Zwecken der Schule im Widerspruche stehen, die Satzungen und jede Veränderung derselben, die Vorstände des Vereines müssen bei jedem Wechsel der Direktion angezeigt werden; denn der Vorstand ist für alles verantwortlich und darin erblickt Rausch einen mächtigen Antrieb zur Selbstbeaufsichtigung und Selbsterziehung. Bei den Schülervereinen muß Politik ausgeschlossen bleiben, ebensowenig paßt für Schülervereine eine Beschäftigung, die einen konfessionellen oder nationalen Gegensatz in sich schließt. Eine religiös-kirchliche Aufgabe erfüllen die Schülermissionsvereine, die auch ein erdkundliches Interesse zeigen können, die seit dem Jahre 1883 an evangelischen höheren Schulen bestehenden Bibelkränzchen, deren Zweck das Bibellesen ist, und an katholischen Anstalten die Marianischen Kongregationen oder Sodalitäten, welche die besondere Verehrung der seligsten Jungfrau Maria zum Zwecke haben. Die Entstehung der Marianischen Jugendbündnisse reicht bis in das Jahr 1560 zurück und knüpft an die Namen der Jesuiten P. Sebastian Carabassi und P. Johann Leon an; ersterer hat im Jahre 1560 in Syrakus die I. Marianische Kongregation gegründet, sein Nachfolger P. Johann Leon, der nach Sacchini gewöhnlich als erster Gründer dieser Jugendvereine gilt, gründete 1563 als Lehrer am Collegium Romanum in Rom unter seinen Schülern die I. Sodalität. Im Jahre 1584 wurde die I. Marianische Kongregation in Rom durch den Papst Gregor XIII. zur Haupt- und Erzkongregation erhoben und alle bisher bestehenden und die noch zu errichtenden Marianischen Schülerbündnisse in sie als ihren Mutter- und Stammbund einverleibt. Es erfolgte dann die Aggregierung und die Gründung neuer zahlreicher Sodalitäten an allen Schulen der Gesellschaft Jesu, auch in Deutschland und Österreich. In Preußen wurden die Marianischen Kongregationen im Jahre 1872 durch Ministerialerlaß vom 4. Juli verboten, haben aber im Stillen fortbestanden, ja eine große Anzahl neuer ist zugewachsen, durch Ministerialerlaß vom 23. Jänner 1904 wurden sie wie die Bibelkränzchen wieder zugelassen*).

An der lateinischen Hauptschule und dem damit verbundenen Internat der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. bestehen sieben Schülervereine: 1 Gesangverein, schon 1853 gegründet, 2 Turnvereine, 1 Musikkapelle, 1 stenographischer, 1 literarischer und 1 Missionsverein; in Jena bestehen am Großherzoglichen Gymnasium

*) Vgl. über Marianische Kongregationen auch den Art. Jesuitenschulen im I. Bd., S. 795 und O. Jäger, Erlebtes und Erstrebtes. München, 1907, S. 272. (Anm. d. Herausgebers.)

gleichfalls vier Schülervereine: 1 Turnklub, 1 naturwissenschaftlich-mathematischer Verein, 1 Geschichts- und 1 ornithologischer Verein. Gewiß bieten die Schülervereine gar mancherlei Vorteile: der einzelne Schüler wird gefördert, der Gesamtzweck einer Anstalt kann Gewinn daraus ziehen, der wissenschaftliche oder künstlerische Zweck erfährt eine Förderung, die kameradschaftliche Vereinigung, Zucht und Haltung der Schüler können vorteilhaft beeinflußt werden, Schülervereine verhindern die Entstehung von Schülerverbindungen; doch lassen sich auch die Nachteile solcher Vereinigungen nicht verkennen. Dr. Rausch, der als Rektor der Lateinischen Hauptschule und Kondirektor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. aus Erfahrung spricht, führt unter anderem an: Die Schüler können leicht von dem Hauptzwecke der Schule abgelenkt, den Pflichten der Schule gegenüber abwendig gemacht werden, das Selbstgefühl kann sich ungebührlich steigern, Parteigeist und Eifersüchteleien bleiben nicht aus, studentische Formen finden Eingang, die Art, neue Mitglieder zu werben, kann beanständet werden, die früheren Mitglieder eines Schülervereines bleiben in der Regel mit diesem in dauernder Beziehung. Trotzdem spricht er sich für die Schülervereine aus, da sie einem berechtigten Bedürfnisse der Jugend entsprächen und soziale Gebilde seien, nur müßten feste und zweckmäßige Sitten und gesetzliche Bestimmungen geschaffen werden.

Wenn man die Vor- und Nachteile der Schülervereine gegeneinander abwägt, so scheinen im ganzen die Nachteile zu überwiegen und das ist wohl der Grund, warum Schülervereine noch nicht an vielen Anstalten bestehen. Übrigens ist der Bestand solcher Vereine an Anstalten mit Internat, Konvikt oder Pensionat wie an den Franckeschen Stiftungen leichter möglich, weil die der Pensionsanstalt angehörigen Schüler in einem festeren und innigeren Verbande mit der Anstalt stehen und leichter und sicherer beaufsichtigt und geleitet werden können. Es ist nicht ausgeschlossen, daß gerade das Buch des Dr. Rausch diese für das Schulleben außerordentlich wichtige Frage in Fluß bringt und Veranlassung zur Gründung solcher Vereine auch an anderen Anstalten gibt.

In Österreich bestehen an den höheren Schulen meines Wissens keine derartigen Schülervereine. Nur die Marianischen Kongregationen finden sich an Stifts- und anderen geistlichen Gymnasien. Durch den Ministerialerlaß vom 24. Juli 1849, Z. 5260 (R.-G.-B. Nr. 337) [republiziert und auf die Volks- und Mittelschulen sowie auf die denselben gleichgestellten Lehranstalten durch Ministerialerlaß vom 25. Oktober 1873 (R.-G.-B. Nr. 93) ausgedehnt], wurde bestimmt, daß Gymnasialschüler an Vereinen, welche von Personen, die nicht Gymnasialschüler sind, gebildet werden, weder als Mitglieder noch als Zuhörer teilnehmen dürfen. Diese dürfen auch keine Vereine unter sich bilden und daher weder Vereins- noch andere Abzeichen tragen. Zusammenkünfte und Versammlungen derselben in größerer Anzahl behufs der literarischen Ausbildung oder Geselligkeit können nur mit Genehmigung und unter Aufsicht des zuständigen Lehrkörpers stattfinden, der dafür verantwortlich gemacht wird, daß hiebei jede Unordnung hintangehalten bleibt und nur löbliche Zwecke verfolgt werden. Begründet wird dieses Verbot damit, daß Gymnasien nicht bloß den Zweck des Unterrichts, sondern auch den noch wichtigeren der Erziehung zu verfolgen haben und der Erreichung desselben jeder störende Einfluß mit Strenge ferngehalten werden muß.

Die Marianischen Kongregationen in Österreich scheinen durch dieses Vereinsverbot für Mittelschulen nicht getroffen zu sein; von einem Lehrer des Gymnasiums ins Leben gerufen, konstituiert sich der Marianische Verein wieder nur unter der Leitung der Lehrer, und ist auch das unmittelbare Bundeshaupt (Präfekt) ein fähiger, durch sittliche und wissenschaftliche Leistungen hervorragender Schüler, die obere und überhaupt maßgebende Leitung des Vereines liegt in den Händen des Lehrers (des Präses), der dazu noch meist ein Priester ist. Die Marianische Sodalität soll kein Schülerbund in dem Sinne sein, daß es Schülern unter sich einen Verein zu bilden gestattet ist; sie soll angesehen werden als ein Verein des Lehrers mit den Besten der Schüler, als ein Schulverein.

Die Schülervereine an höheren Schulen sind wohl zu unterscheiden von den sogenannten Schülerverbindungen, die im Deutschen Reich ebenso wie in Öster-

reich an den höheren Schulen durch Ministerialverordnungen unbedingt verboten sind.

* Literatur: Pilger, Über das Verbindungswesen an den norddeutschen Gymnasien. Berlin. 1880. — Rausch Alfred, Schülervereine. Erfahrungen u. Grundsätze unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen u. Verordnungen. Halle a. S. 1904. — Richter Gustav, Jena und sein Gymnasium. Eine Festrede mit Beilagen. Jena und Leipzig 1902. — Altenburg O., Wissenschaftliche Vereine der Schüler in W. Reins Enzyklopädischem Handbuche der Pädagogik, VII. Bd. — Niederegger A., S. J., Der Studentenbund der Marianischen Sodalitäten, sein Wesen und Wirken an der Schule. Regensburg, New York und Cincinnati 1884. — Frey Josef, P., Der gute Kongreganist. Ein Gebet- und Belehrungsbuch für Mitglieder der Marianischen Kongregationen. 10. Aufl., Paderborn 1899. — Regeln und Satzungen der Kongregationen der seligsten Jungfrau Maria, welche mit der ersten römischen Hauptsodalität vereinigt sind. Wien, Verlag von Ludwig Mayer. — Weitere Literaturangaben über Gesetze und Verordnungen für die höheren Schulen in Preußen, über Bibelkränzchen und Marianische Kongregationen finden sich in Rauschs Buch S. 110–112. — Marenzeller Edmund, v., Normalien f. d. Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1884. — Nath Max, Schülerverbindungen und Schülervereine, Leipzig und Berlin 1906 (vgl. Lehrpr. u. Lehrg. 1907, I, S. 113).

Linz. *Johann Habenicht.*

Schulfeste. Die Schulfeste zerfallen ihrem Anlasse und Zwecke nach in drei Hauptarten: 1. patriotische Feste im engeren und weiteren Sinne, 2. Feste, die mit dem Schulleben in unmittelbarem Zusammenhange stehen, 3. Feste, die der Förderung eines günstigen Verhältnisses zwischen Schule und Haus dienen.

I. Patriotische Feste im engeren Sinne gelten der Feier der Geburts- oder der Namenstage der jeweiligen Regenten, der Feier der Gedächtnistage einzelner Mitglieder der Regentenhäuser oder der Feier besonders wichtiger historischer Ereignisse; als Beispiel der letzteren Art nenne ich die Sedanfeier an den Gymnasien des Deutschen Reiches. Patriotische Feste im weiteren Sinne sind den großen Männern des Heimatlands, vor allem Dichtern und Künstlern geweiht — hier genügt es, Goethe, Schiller, Grillparzer als Repräsentanten zu bezeichnen — mögen diese Feste alljährlich wiederkehren, wie es sich bei jenen Anstalten in natürlicher Weise ergibt, die sich den Namen einer der nationalen Größen beigelegt haben, oder mögen sie nur gelegentlich bei gewissen Gedenktagen Platz greifen, wie anläßlich der 100. Wiederkehr der Geburts- oder Todestage — ich erinnere an die Hebbel- und Seidlfeier an den österreichischen Schulen im Jahre 1903/04, Grillparzerfeier 1891, an die Schillerfeier 1905 — oder mögen sie sich unmittelbar an das Ableben großer Männer schließen.

Die Berechtigung der patriotischen Schulfeste wird kein ruhig Denkender bezweifeln wollen. Der Patriotismus ist wie die Religiosität ein der Jugend von Natur aus eigentümliches Gefühl, das zu wahren und zu fördern der Schule in erster Linie obliegt. Die Jugend soll die Gründe kennen lernen, die uns das Vaterland teuer machen und uns ihm gegenüber zu Dank verpflichten. Wird sie mit dem Wirken der heimischen Heroen des Krieges und des Friedens vertraut, dann wird sie am ehesten mit jenem idealen Sinne erfüllt, der sie in der Nachahmung alles Edlen und Guten den trefflichsten Dank dem Vaterland abstatten lehrt. Nur verlangt die Pflege des patriotischen wie des religiösen Gefühles eine zarte Hand und sie wird am besten gelingen, wenn das schlichte Wort die Tatsachen allein auf das jugendliche Gemüt wirken läßt.

II. Die Feste, die mit dem Schulleben unmittelbar zusammenhängen, schließen sich an die einzelnen Abschnitte des Schuljahres an, an dessen Beginn, an das Ende des ersten und des zweiten Halbjahres, an die Entlassung der Abiturienten. Es läßt sich nicht leugnen, daß geraume Zeit ein auffällig trocken prosaischer Zug das Schulleben charakterisierte und so nicht bloß die Eltern der Schule entfremdete, sondern auch die Jugend selbst in ihrem Empfinden für die Schule bedenklich erkalten ließ. Anderseits darf aber nicht verkannt werden, daß, wenn auch die nächste Aufgabe der Schule der Unterricht bildet, die Lösung dieser Aufgabe ohne die Wahrung eines gefühlswarmen Tones von seiten der einzelnen Lehrer und der Schulleitungen gegenüber den

Schülern sowohl wie gegenüber den Eltern in vollkommener Weise nicht möglich ist, ihrer zweiten, nicht minder wichtigen Aufgabe „der Erziehung" ganz zu geschweigen. Man sollte sich aber keineswegs, wie es vielfach geschieht, damit begnügen, mit einer kirchlichen Feier das Schuljahr einzuleiten und zu beschließen; diese mag am Ende des ersten Halbjahres genügen, das heute zumeist in gar keiner Weise gekennzeichnet wird, indem am letzten Tage des ersten Semesters wie an einem gewöhnlichen Schultage (wenigstens 2 Stunden) Unterricht erteilt und sodann durch die Ordinarien das Semestralzeugnis verteilt wird. Steht auch der Abschluß des ersten Halbjahres gegenüber dem Ende des Schuljahres an Bedeutung wesentlich zurück, da in jenem Termine nicht wie in diesem über die Versetzung der Schüler entschieden wird, so tut die Schule sicherlich weder gut noch recht daran, den Wert, den das Zeugnis des ersten Semesters als die Bescheinigung des vorbereitenden Urteiles über die wahrscheinliche Versetzbarkeit der Schüler am Ende des Jahres gewinnt, durch die völlig farblose Beendigung des ersten Halbjahres in den Augen der Schüler und der Eltern ganz herabzudrücken. Des Menschen und vor allem des Jünglings Art ist einmal so, daß er die Bedeutung der Dinge auch äußerlich geoffenbart verlangt und Tage, die sich ihm nicht von den Allwerkstagen bedeutungsvoll abheben, nicht höher als diese einschätzt und gleichgültig an ihnen vorübergeht. Am Anfange und am Ende des Schuljahres wird die Schule Stoff genug finden, um den in der Aula, in dem Festsaale versammelten Schülern und Eltern die Bedeutung des Tages kurz, aber klar zu charakterisieren, ihre eigene Tätigkeit, aber auch die Pflichten der Schüler und der Eltern richtig zu beleuchten. Vom Vorteile wäre es, wenn mit der Zeugnisverteilung an die Schüler der übrigen Klassen auch die Entlassung der Abiturienten verbunden werden könnte. Denn daß bei diesem wichtigen Lebensabschnitte der Schüler, wie regelmäßig in den Großstädten und vielfach auch in den kleineren Städten, deren Eltern nicht zugegen sind, ja daß infolge verschiedener Umstände auch die Schule nicht überall Gelegenheit findet, diesen Moment entsprechend feierlich zu gestalten, zeigt am besten, daß das Haus noch immer nicht das nötige Interesse am Schulleben nimmt, aber auch die Schule bisher nicht alles getan hat oder tun konnte, dieses Interesse zu wecken und zu wahren. Solche Schlußfeiern seien, wie alle Schlußfeiern, nicht allzu lange, um nicht zu ermüden und damit ihren Zweck, die Erzielung einer gehobenen Stimmung bei den Zuhörern, zu verfehlen. Ein Eröffnungschor, die Rede eines Abiturienten, ein kurzer Zwischenchor, die Rede des Direktors, ein Schlußchor, bezw. die Volkshymne genügen.

Den sogenannten Schlußprüfungen, welche in Gegenwart der Eltern vorgenommen werden, vermag Referent nicht das Wort zu reden; denn wären sie keine Schauprüfungen, wenigstens in dem Sinne, daß nur bessere Schüler gefragt würden, so führten sie bei den Eltern zu manchen, auch berechtigten Anstößen, die allerdings auch bei Schauprüfungen nicht völlig vermieden würden; Prüfungen der letzteren Art aber sündigen mehr oder weniger immer gegen die Wahrheit, eine Tugend, welche doch die Schule in allem und jedem die Jugend lehren will und soll.

Daß die Eröffnung einer Anstalt, die Einweihung eines neuen Anstaltsgebäudes, das Jubiläum des 50- oder 100jährigen oder noch längeren Bestandes einer Anstalt ungezwungen Anlaß zu besonderen Festfeiern bietet, braucht nicht erst erwähnt zu werden.

III. Zu den Festen, welche der Förderung eines regen Verkehres zwischen Schule und Haus dienen, sind vor allem die musikalisch-deklamatorischen Schülerakademien zu rechnen. Mehrfach wurde gegen deren Veranstaltung geltend gemacht, daß die Eltern hier die Schüler bei Betätigungen kennen lernen, die mit der Wirksamkeit der Schule nur lose oder gar nicht zusammenhängen. Aber darin liegt gerade der eigentümliche Wert dieser Feiern. Wenn Schule und Haus auch auf neutralem Gebiete einander näher treten, wenn die Eltern sehen, daß die Schüler neben ihrer Lernarbeit noch zu anderen, edlen Dingen Zeit und Lust finden, die dem gewöhnlichen Leben näher stehen als der Schule, wenn sie erkennen, daß die Schule solchen Betätigungen keineswegs abhold ist, sondern sie vielmehr nach

der individuellen Anlage der Schüler, soweit es deren obligates Lehrpensum gestattet, unbedenklich gerne fördert, wird bei ihnen so manches Vorurteil über die Engherzigkeit und Unnahbarkeit der Schule und der Lehrer schwinden. Diese von der Schule geförderte Pflege guter, von Effekthascherei freier Deklamation, diese Pflege von Musik und Gesang, ob ernst, ob heiter die Themen der gewählten Stücke, wird bei ihren Schülern noch im späteren Leben die Wirkung nicht verfehlen.

In neuerer Zeit geben auch die Jugendspiele und die sonstigen Veranstaltungen, welche zur Hebung der Gesundheit der Jugend getroffen werden, die Pflege des Schwimmens, des Schlittschuhlaufens, des Fahrens auf dem Zweirade, des Ruderns Anlaß zur Abhaltung ähnlicher Schulfeiern. Der verständnisvolle Pädagog wird auch sie so lange gut heißen, als sie dem Ernste der Schule nicht widersprechen und den Charakter von Sportübungen vermeiden und solange sie dem Schüler die zu gewissenhafter Erfüllung der obligaten Lernpflichten erforderliche Zeit nicht verkürzen.

Aber auch ein anderes Mittel, die Eltern sich näher zu bringen, lasse sich die Schule nicht entgehen, nämlich dort, wo die Umstände günstig sind, bei den alljährlich wiederkehrenden Schülerausflügen auch die Eltern zeitweilig zur Teilnahme aufzufordern. Wenn damit ausdrücklich hervorgehoben ist, daß dies nicht bei allen Ausflügen geschehen soll, so geht dies auf die Tatsache zurück, daß die Schüler selbst das Verlangen darnach tragen, allein mit ihren Klassenlehrern derartige Wanderungen zu unternehmen. Jeder erfahrene Lehrer weiß, daß gerade an solchen Tagen die Jugend aus sich heraustritt und oft — und zwar auch sympathische — Charakterzüge offenbart, die im Schulleben verborgen geblieben sind. Lehrer und Schüler lernen einander besser kennen und somit besser verstehen. Die oben erwähnten, im Vereine mit den Eltern unternommenen Schülerausflüge aber können bei richtiger Leitung geradezu zu einer Art von Familienfeiern werden, welche der Schule fürwahr nicht zum Nachteile ausschlagen.

Literatur: Schmids Enzyklopädie VIII[1] S. 22 ff., VII[1] 978 ff. = (VIII[2] 15 ff.) — Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, unter dem Kapitel Schulverfassung, seit Jahrg. V. unter dem besonderen Abschnitte „Schulfeiern“, insbesondere Jahrg. XV, II. S. 46 f. und 49. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, 3. Aufl., S. 225.

Wien. *V. Thumser.*

Schulgarten. Der Schulgarten gilt als „eines der wichtigsten und ersprießlichsten pädagogischen Mittel zur Hebung der Volksbildung und zugleich als eine administrative Maßregel zur möglichsten Vermehrung der Obstbaumpflanzung und Bepflanzung von Straßenrändern, Feldrainen, Fluß-, Bach- und Teichufern mit Bäumen und Sträuchern, wodurch neben der Verschönerung der Gegend eine Verbesserung des Klimas erzielt und der ländlichen Bevölkerung zugleich eine neue Erwerbsquelle erschlossen würde“ (Landesschulrat Prag, 17. Juni 1879). — Wenn trotz dieser erkannten hohen erziehlichen, unterrichtlichen und wirtschaftlichen Bedeutung des Schulgartens dessen Entwicklung in Österreich verhältnismäßig langsam fortschritt, so ist die Ursache zunächst in dem schwankenden Wortlaute der grundlegenden gesetzlichen Bestimmung zu suchen. Der § 63 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 verlangt, daß an Landschulen „nach Tunlichkeit“ ein Garten für den Lehrer und ein landwirtschaftliches Versuchsfeld beizustellen sei. Dem schwankenden Wortlaute dieser Gesetzesstelle entsprach auch das zaghafte Vorgehen der Schulbehörden in bezug auf Errichtung und Einrichtung von Schulgärten. Die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 erwähnt nur knapp des „zweckmäßig eingerichteten“ Schulgartens als Hilfsmittel des naturkundlichen Unterrichts. Nach dem Ministerialerlasse vom 1. November 1875, Z. 15690 hat der Schulgarten „die Aufgabe, den naturgeschichtlichen Unterricht zu fördern und zu unterstützen“ — und „dürfen die Knaben in der Baumschule, auf dem Versuchsbeete, bei der Reinigung der Wege etc., die Mädchen bei den Gemüsen, Blumen und zur Reinhaltung der einzelnen Beete verwendet werden“ — und nach der Ministerialverordnung vom 12. März 1888, Z. 7099 hat der Schulgarten „hauptsächlich den landwirtschaftlichen Versuchen und Arbeiten durch die Lehrer und die Schuljugend“ zu dienen.

Solche „nach Tunlichkeit“ durchzuführende Bestimmungen konnten zu keinem erfreulichen Ergebnisse führen; denn auch dort, wo die für die Neuschule begeisterte Bevölkerung Schulgärten schuf und die Lehrerschaft bereitwilligst die bezügliche Mühewaltung übernahm, erkaltete vielerorts bald das Interesse für diese Sache bei der Wahrnehmung, daß die alljährlich zur Inspektion der Schule erschienenen damaligen Landes- und Bezirksschulinspektoren in der Regel den Schulgarten gar nicht beachteten. Dieser Mangel an Interesse läßt erkennen, daß auch den Schulbehörden der Zweck des Schulgartens unklar war, und an der Unklarheit der Idee scheiterten auch die seitens einzelner Schulmänner versuchten Anregungen zur Förderung des Schulgartenwesens. Eine Wendung zum Besseren trat erst ein, als es einzelnen Interessentenkreisen (so dem niederösterr. Landesobstbauvereine unter Leitung des um die Volkswirtschaft hochverdienten Melker Abtes Karl und dem Landeskulturrate für das Königreich Böhmen) gelang, die Landesschulräte zu einem energischeren, zielbewußten Vorgehen zu veranlassen.

Insbesondere bekundete der k. k. Landesschulrat in Prag in seinen sachbezüglichen Erlässen aus den Jahren 1876, 1880, 1892 und 1898, namentlich durch die unterm 10. April 1905, Z. 9801 verlautbarte „Instruktion für die Anlage, Einrichtung und Pflege der Schulgärten“ reges Interesse für das Schulgartenwesen. Besagte „Instruktion“ fordert, daß bei der Wahl und Genehmigung von Schulbauplätzen die Anlage eines entsprechenden, mindestens 3 Ar großen Schulgartens sicherzustellen und dieser Umstand bei der Bewilligung von Schulbausubventionen zu beachten sei, daß im Voranschlage der Schulgemeinde für die Erhaltung des Schulgartens ein Betrag von mindestens 50 K präliminiert werde und der Schulgarten einen ständigen Beratungsgegenstand der Bezirkslehrerkonferenz zu bilden habe. Durch genauere Bestimmungen über die Mitwirkung der Schulkinder bei der Schulgartenpflege und die Nutznießung des Schulgartens wurde der Anlaß zu diesbezüglichen Streitigkeiten behoben. Zu bedauern ist, daß im erwähnten Erlasse der Rahmen der im Schulgarten zu pflegenden Objekte zu ausgedehnt erscheint und ohne Abgrenzung des Notwendigen von dem erst in zweiter Reihe zu berücksichtigenden Nützlichen.

Wie als nachträgliche Sanktion des vorerwähnten Erlasses erscheint der Wortlaut des § 13 der Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905:

„Bei jeder Volksschule, hauptsächlich auf dem Lande, ist nach Tunlichkeit ein Schulgarten und ein landwirtschaftliches Versuchsfeld anzulegen und zweckmäßig einzurichten.

Die Pflege des Schulgartens und die Bewirtschaftung des Versuchsfeldes kommt in der Regel dem Leiter der Schule zu, kann aber mit Bewilligung der Bezirksschulbehörde auch einem anderen Lehrer übertragen werden.

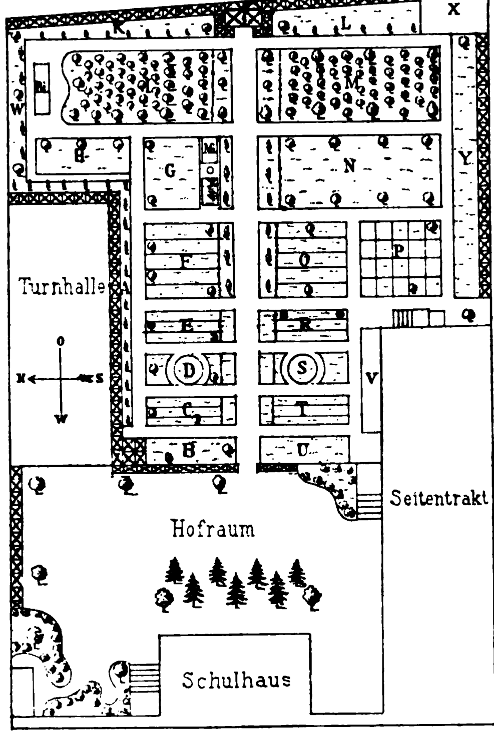
Zu den Arbeiten im Schulgarten können die Kinder der obersten drei Altersstufen herangezogen werden; die Knaben sind hauptsächlich in der Obstbaumschule, die Mädchen bei der Blumenzucht und in der Gemüseabteilung zu beschäftigen, am zweckmäßigsten gruppenweise im Anschlusse an die übrige Unterrichtszeit, jedes Kind womöglich eine Stunde wöchentlich.

Die näheren Bestimmungen trifft die Landesschulbehörde, der es auch überlassen bleibt, im Einvernehmen mit den Schulerhaltern besondere Vorschriften über die Verwendung der Erträgnisse der Schulgärten und der Versuchsfelder und über die Entlohnung der Leiter derselben zu erlassen.“

Beim Vergleiche der gesetzlichen Bestimmungen und der tatsächlichen Entwicklung des Schulgartens in Österreich mit jener in Deutschland erweist sich letzteres beträchtlich rückständig. Wohl befinden sich auch in Deutschland bei vielen Schulhäusern Gärten; diese dienen jedoch meist nur als Hausgarten des Schulleiters, seltener auch der Obstbaumzucht. Zur Versorgung einer größeren Anzahl Schulen mit dem unterrichtlich notwendigen Pflanzenmaterial besitzen manche Städte große „Zentralschulgärten“, so z. B. Magdeburg 7 *ha* Baumschule und 20 *a* botanische Abteilung, Berlin 4 *ha*, Breslau 2 *ha* 8 *a*, Dortmund und Köln je 2 *ha*, Leipzig 1 *ha* 50 *a*, Karlsruhe 70 *a* u. s. m. Auch viele Mittelschulen und Lehrerseminare besitzen Schulgärten von mehr oder minder entsprechender Größe und Einrichtung; von

Volksschulen sind jedoch sehr wenige im Genusse eines solchen.

Der Entwurf eines Schulgartenplanes ist eine ebenso wichtige als schwierige Arbeit, die nur durch glückliches Zusammenwirken eines gärtnerischen und eines pädagogischen Fachmannes erfolgreich durchzuführen ist. Die nachträgliche Verbesserung fehlerhafter Gartenanlagen ist mindestens schwierig und kostspielig; doch wird sich fast allenthalben im Schulgartenbetriebe die Notwendigkeit ergeben, einzelnen ausdauernden Pflanzen passendere Standorte anzuweisen und auf Grund fortgesetzter Beobachtungen auch die für die Kultur der einzelnen einjährigen Pflanzenarten geeignetsten Plätze zu ermitteln.



Schulgartenplan.

Der Schulgarten in der Großstadt ist im günstigen Falle zunächst Ziergarten mit botanischem Gepräge; er zeigt mannigfach abgerundete Beete, zierlich geschwungene Wege, seiner Größe und Lage entsprechende Gruppenpflanzungen und an schattigen Stellen Turn- und Spielplätze, alles vom Fachmanne geplant und gepflegt; im ungünstigen Falle aber ist der städtische Schulgarten ein von hohen Gebäuden eng begrenzter Raum, auf welchem, mühsam gepflegt, einige Pflanzen ein kümmerliches Dasein fristen; im einen und anderen Falle kann nicht der städtische, sondern nur der Schulgarten auf dem Lande hier Gegenstand der Besprechung sein.

Aus Zweckmäßigkeitsgründen bildet der Schulgarten selten eine selbständige, von der Schule getrennte Anlage; meistens hat er sich nach Herstellung des Schulhauses als Beigabe zu demselben mit Schulhof und Turnplatz in die verbliebene Grundfläche zu teilen und so kommt es, daß sich schwerlich zwei nach Größe, Form, Lage, Boden- und klimatischen Verhältnissen gleiche Schulgärten finden dürften. Daraus folgt aber, daß trotz des mehr oder weniger übereinstimmenden Zweckes der Schulgärten kein einheitlicher Plan derselben Platz greifen kann und daß dem Lehrer die Aufgabe zufällt, bei der Anlage eines neuen Schulgartens genau zu erwägen, welche Pflanzen rücksichtlich der örtlichen klimatischen und wirtschaftlichen Verhältnisse zweckmäßig zu pflegen wären, welche Auswahl unter denselben rücksichtlich der Größe und Lage der zur Verfügung stehenden Grundfläche zu treffen und welcher Platz jeder Pflanzenart anzuweisen sei.

Unter solchen Umständen wäre es wohl nicht zweckmäßig, an dieser Stelle einen idealen Schulgartenplan zu bieten; dagegen dürfte der nebenstehende Plan eines existierenden Schulgartens in Verbindung mit den in bezug auf diesen Plan nachfolgenden Ausführungen bei der Anlage neuer Schulgärten in sinngemäßer Übertragung verläßliche Führerdienste leisten.

Wie im vorbezeichneten Falle, so wird meistens das Schulhaus durch Vorgärtchen von der Straße getrennt, Turnplatz und Schulhof an der Rückseite des Schulhauses und mehr oder weniger im Schatten desselben gelegen sein und der Schulgarten sich dann anschließen. Kleinere Vorgärten (im vorstehenden Plane weggelassen) werden in der Regel nur als Ziergärten dienen; wo jedoch größere sonnige Wandflächen

zur Verfügung stehen, dort werden gut gepflegte Obstspaliere eine besondere Zierde bilden. Ist Diebstahl zu befürchten, so wählt man zur Wandbekleidung schön blühende oder schön belaubte Kletterpflanzen.

Auch Schulhof und Turnplatz sollen durch schattenbietende Fruchtbäume, Gruppen von Waldbäumen und Ziersträuchern sowie Bekleidung der Wände mit Kletterpflanzen verschönert und in den Dienst des Schulgartens gestellt werden. Bei entsprechenden Boden- und klimatischen Verhältnissen eignen sich vornehmlich Nußbäume zur begrenzenden Bepflanzung des Turnplatzes; andernfalls wähle man nach Maßgabe der jeweiligen Umstände hochwüchsige Birnbäume, Berg- und Spitzahorn, Linde, Esche, Roßkastanie, Robinie, Feldulme, Birke, Schwarz- oder Silberpappel, in besonders schattiger Lage Balsampappel, Buchen, Weiden und Traubenkirsche.

Von Nadelbäumen wird man der Lärche und den Kiefern sonnige, den Fichtenarten schattige Plätze anweisen; von Laubbäumen lieben nur Buche, Hainbuche, Traubenkirsche und die verschiedenen Pappeln und Weiden Schatten.

So schön der Anblick ist, den eine einheitliche Gruppe blühender Sträucher gewährt, so wird man hier doch im botanischen und wirtschaftlichen Interesse hievon absehen, um einerseits tunlichst viel charakteristische Arten zu haben, anderseits in den Blüten den Bienen, in den Beeren den bei uns überwinternden Vögeln Nahrung zu bieten. Bei der Gruppierung der Sträucher hat man nicht nur auf deren Ansprüche an Boden, Licht und Wärme sowie auf ihre Entwicklung in die Höhe und Breite zu achten, sondern auch auf die Art der Belaubung, Zeit und Farbe der Blüte, bezw. Frucht, so daß das geschaffene Boskett in Form und Farbe günstig wirkt. Verhältnismäßig wenig Sträucher gedeihen im Schatten, z. B. Traubenkirsche, Hainbuche, eschenblättrige Spierstaude, duftende Brombeere, Haselnuß, Rainweide, Holunder, Stechpalme, Schneebeere und die verschiedenen Arten Hartriegel, Heckenkirsche, Andromeda, Pappeln und Weiden; fast alle übrigen verlangen einen mehr oder weniger sonnigen Standort.

Sonnige Wände des Hofes können unter günstigen Umständen mit edlem Wein, sonst mit wohlriechender und Fuchsrebe, Jungfernrebe, Pfeifenstrauch, Kletterrosen, Waldreben, Geißblatt, Baumwürger, griechischer Schlinge etc. oder mit einjährigen Pflanzen: Trichterwinde, weißer und roter Feuerbohne, japanischem Hopfen etc. gedeckt werden; für schattige Wände eignen sich Zaunrübe, Bittersüß und vornehmlich Efeu.

Die Einteilung des Schulgartens geschieht durch geradlinige Wege. Der durch die Mitte führende Hauptweg soll nach Maßgabe der Größe des Gartens bis 2 *m*, die längs des Umfangs verlaufenden Wege bis 1·5 *m* und die Verbindungswege bis 1 *m* breit sein. Nach Absteckung der Wege werden die zur Bepflanzung bestimmten Tafeln 0·6—1 *m* tief rigolt und hiebei auch der Untergrund gedüngt, damit die tieferwurzelnden Bäume und Sträucher dort ihre Nahrung finden und nicht durch seichte Wurzelung den Gemüsepflanzen und Blumen die Nahrung verkümmern. Alsdann werden die Wege etwa 0·4 *m* tief ausgehoben und das Erdmaterial auf die angrenzenden Beete verteilt. Erscheint eine Drainage der Gartenfläche geboten, so benützt man hiezu die Wege, gibt ihnen nach Erfordernis die Richtung des Gefälles und macht sie zur Aufnahme der Drainröhren oder Herstellung eines Rieselkanals entsprechend tiefer. Zum Ausfüllen der Wege dienen die beim Rigolen ausgeworfenen Steine und zugeführtes Schottermaterial, das man schließlich mit Sand deckt.

Zur Einfassung des Mittelweges benützt man Buchs oder niedrige buschige Zierkräuter (Federnelke, Grasnelke, Bastard-Fetthenne, gefüllte Gänseblümchen, Leberblümchen, Pyrethrum, Silbersalbei, Zwergschwertlilie etc.); zur Einfassung der übrigen Wege dienen Schnittlauch und Thymian, bei den Abteilungen für Gift- und Arzneipflanzen einzelne nieder-buschige Arten derselben, wie Salbei, Ysop, Lavendel und schwarze Nießwurz.

Von der zur Bepflanzung gelangenden Gartenfläche mag im allgemeinen ein Drittel für botanische Zwecke und Blumenzucht und je ebenso viel für Gemüsebau und Obstbaumzucht verwendet werden mit entsprechendem Wechsel der beiden letzgenannten Kulturen.

Längs des Mittelweges sollen beiderseits 1 *m* breite Rabatten der Blumenzucht dienen. Durch alljährlichen Wechsel der gepflegten Arten kann eine umfassende Artenkenntnis vermittelt, durch tauschweise Abgabe der gewonnenen Samen an andere Schulen und geschenkweise Überlassung solcher an fleißige Schüler die Hortikultur gefördert werden. Bei der Artenwahl verdienen die der einheimischen Flora entstammenden Blumen den Vorzug. Wo die Rabatten gleichmäßig besonnt sind, mögen einjährige Blumen mit ausdauernden sowie mit Rosenbäumchen und niedrigen Ziersträuchern wechseln; bei ungleicher Besonnung wird man auf schattigen und halbschattigen Stellen vornehmlich härtere Dauergewächse pflegen. Ein umfassendes Verzeichnis von schattenliebenden sowie der nur in sonnigen Lagen oder in den einzelnen Bodenarten gedeihenden Zierpflanzen bietet Schmidlins Gartenbuch. Jede Pflanzenart wird mittels einer den deutschen und lateinischen Namen tragenden Tafel bezeichnet.

Die dem Hauptwege entgegengesetzte Seite der Mittelrabatte wird zweckmäßig mit Apfel- oder Birnkordonen begrenzt, während längs der übrigen Wege Zwergbäumchen von Kern- und Steinobstarten sowie Johannis- und Stachelbeerbäumchen gepflanzt werden.

Gift- und Arzneipflanzen wachsen meist an düsteren, feuchten Stellen, seltener an trockenen Lehnen; man wird ihnen deshalb mit Ausnahme der sonnenliebenden Arten: Rizinus, Eibisch, Lavendel, Rhabarber, Küchenschelle u. a. m. einen schattigen oder halbschattigen Standort (Beet S und T) anweisen und ihn vorsichtshalber eigens abschließen.

Die sparsamste und übersichtlichste Anordnung erzielt man durch Teilung eines langen, etwa 2 *m* breiten Beetes in drei Reihen je 0·5 *m* breiter Beetchen mit 0·25 *m* breiten Zwischenpfaden. Die mittlere Beetreihe dient zur Aufnahme der höherwachsenden Pflanzen (Tollkirsche, Seidlbast, Eisenhut, Fingerhut etc.); auf den beiden seitlichen Beetreihen pflanzt man niedrig bleibende Giftpflanzen (Bilsenkraut) gefleckter Aron, Herbstzeitlose u. s. w.). Die rankenden Giftpflanzen Bittersüß und Zaunrübe erhalten ihren Platz an einer schattigen Wand.

Viele Gräser und manche Futterkräuter (Wiesenplatterbse, Wiesenknopf, Wiesen- und Bastardklee) lieben eine mäßig schattige und feuchte Lage; andere Gräser (Ruchgras, Kammgras, engl. Raigras) und Futterkräuter (Esparsette, Wundklee, Becherblume) gedeihen auf freiem, sonnigem Standorte besser; man wird deshalb die Futterpflanzen im Anschlusse an die Giftpflanzen auf halbschattigen oder mindersonnigen Flächen (Beet *R* und *S*) bauen und die günstiger gelegenen Teile des Schulgartens vornehmlich für Gemüse- und Obstbau, Blumen- und Obstbaumzucht bestimmen.

An der schattigsten Stelle des Gartens (Beet *V*) pflanze man Gruppen von Farnkräutern, ferner Birnkräuter und Singrün, Weidenröschen, Rainfarn, Gilbweiderich, Fettkraut, Orchideen u. s. w.; auch manche schönblühende Fetthennen- und Steinbrecharten bilden zwischen Steingruppen eine prächtige Zierde dieser sonst noch zur Korbweidenkultur (Beet *U*) verwendbaren Gartenstelle.

Würz- und technische Pflanzen beanspruchen warme Stellen (Beet *E*) und guten Boden. An halbschattigen Orten (Beet *B* und *S*) gedeihen Schneeglöckchen, Maiblumen, Narzissen, Lilien, Taglilien, Schwerteln, Waldmeister, Anemonen, Wiesenraute, Primeln, Trollblume, Drottelblume u. a. m.; von Obstarten: Himbeere Brombeere, Amarelle und Süßweichsel, an wenig sonnigen Mauerflächen (*Y*) Wandspaliere frühreifender Apfel- und Birnsorten.

Niedere sonnige Wände (bei *K* und *L*) bilden die geeignetste Stelle für Pfirsich- und Weinspaliere von schwachwüchsiger Sorte (früher Malingre); hohe sonnige Wände (bei Beet *A*) werden in günstigen klimatischen Verhältnissen am besten zur Anlage hoher Weinspaliere, in rauhen Lagen für Birn- und Aprikosenspaliere benützt. Die vor sonnigen Wänden gelegenen wärmeren Beete können in Weingegenden zur Vorführung der verschiedenen Schnittarten des Weinstockes, sonst für Frühgemüse, Gurken, Paradeisäpfel etc. verwendet werden.

Anleitungen zur Formierung und Pflege der Spalier- und sonstigen Zwerg-

bäume finden sich in allen Handbüchern für Obstbaumzucht und Gartenbau; dagegen sind entsprechende Schnitte des Weinspaliers weniger bekannt, weshalb hier die einfachsten und empfehlenswertesten derselben kurz erwähnt werden.

Wo es nicht notwendig ist, die Weinstöcke durch Niederlegen während des Winters gegen Frost zu schützen, dort ist für Spaliere von gleicher, 1·6 *m* nicht übersteigender Höhe der nachbezeichnete Thomery-Schnitt oder Winkelzug wohl der einfachste und beste. Jede Kordonreihe erhält 3 Drähte von 15 bis 20 *cm* gegenseitiger Entfernung; der erste Draht dient zum Anheften der Kordonrebe, der zweite und dritte zum Anbinden der jungen Triebe. Je nach der Höhe der Wand legt man eine, bezw. zwei oder drei Kordonreihen übereinander an, gibt jedem der beiden Kordonarme eine Länge von 2 *m*, den einzelnen Rebensetzlingen also im ersten Falle je 4 *m*, im zweiten Falle je 2 *m* und im dritten Falle wechselnd zwei und dreimal 1 *m* gegenseitigen Abstand. Das Weitere ergibt sich aus nebenstehender Zeichnung.

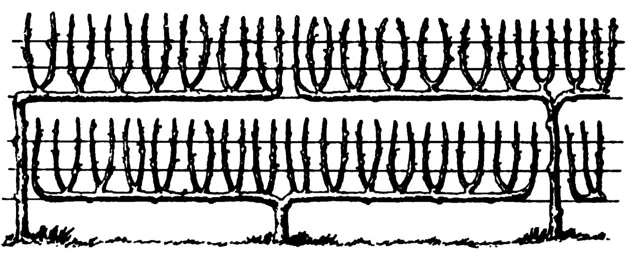


Fig. 1. Zweiseitiger Winkelzug.

Wo man die Weinstöcke zum Schutze gegen Winterkälte im Herbst niederlegen und decken muß, sowie für höhere Wände und zur Bekleidung von Brüstungs- und Sockelmauern nebst (den emporragenden) Fensterpfeilern eignet sich vornehmlich der nachbeschriebene Palmettenschnitt.

Die zum Spalier verwendeten zweijährigen Rebpflanzen werden in 1 *m* gegenseitiger Entfernung gepflanzt, durch zwei aufeinander folgende Jahre von allen schwächenden Seitentrieben befreit und im Haupttriebe auf zwei Augen gekürzt. Im dritten Jahr wird auf drei Augen (Fig. 2) geschnitten, so daß drei kräftige Triebe entstehen und dem jungen Weinstocke die neben angedeutete Form verleihen.

Wird nun im nächsten Frühling der Mitteltrieb auf drei, jeder Seitentrieb auf zwei Augen gekürzt, so werden sich an jenem drei einfache, an diesen aber gabelästige Seitenreben bilden und dem jungen Weinstocke das neben skizzierte Aussehen geben (Fig. 3). Im dritten Jahre wird der Leitzweig wieder auf drei, jeder der oberen, einfachen Seitentriebe auf zwei Augen gekürzt, von jedem seitlichen Gabelzweige der obere Trieb glatt weggeschnitten, der untere auf zwei Augen gekürzt, worauf sich der Weinstock zur unten angedeuteten dreietagischen Palmette entwickelt (Fig. 4). Ebenso geschieht der Schnitt in den folgenden Jahren bis etwa 3 *dm* von der oberen Grenze der zu deckenden Wandfläche; alsdann wird — zur Bildung des obersten Rebenpaares — der Leitzweig auf zwei Augen gekürzt und die Weinpalmette durch alljährlichen Schnitt in der erlangten Ausbildung erhalten. Will man eine hohe Wand verhältnismäßig rasch mit Weinspalier bekleiden, so pflanze man die Weinstöcke 5 *dm* voneinander entfernt und bilde in der nachstehend angedeuteten Form je eine Palmettenreihe

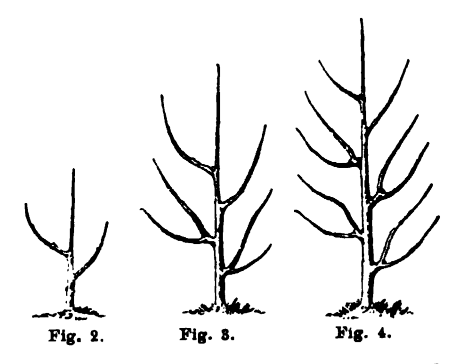


Fig. 2. Fig. 3. Fig. 4.

an der oberen und an der unteren Wandhälfte (Fig. 5).

Während hier niedere und höhere Palmetten in gleicher Zahl wechseln, wird man bei der Bekleidung von Brüstungs-Sockelmauern und diese überragenden Fensterpfeilern nach Maßgabe der Fenster- und Pfeilerbreite mehrere Palmetten der einen

oder anderen Art wechselnd aneinanderreihen.

Besondere Sorgfalt ist der Wahl und Pflege der im Schulgarten befindlichen Sortenbäume zuzuwenden; dieselben sollen einerseits zur Erprobung des wirtschaftlichen Wertes der einzelnen Obstsorten dienen, anderseits die für die Baumschule erforderlichen Edelreiser liefern. Hochstämme sollen nur an der Nord-, bezw. Nordost- und Nordwestseite des Gartens gepflanzt werden, an den übrigen Seiten etwa nur dort, wo man den Schulgarten, der meist auch Hausgarten des Schulleiters ist, gegen den lästig werdenden Einblick aus höher gelegenen Fenstern der Nachbarhäuser decken will.

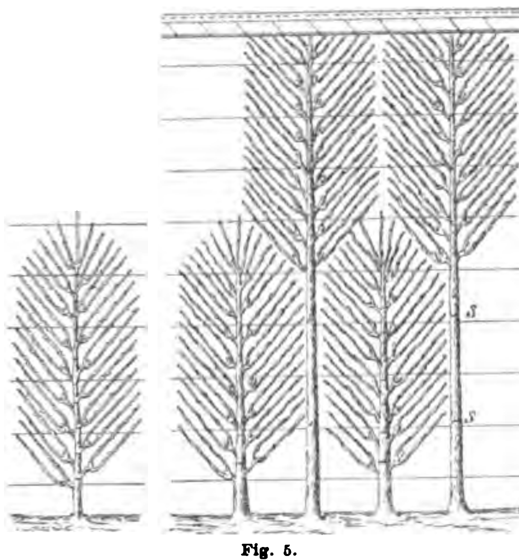


Fig. 5.

Werden die Rabatten längs des Hauptweges nicht durch Kordone begrenzt, so können auf denselben Palmetten und Säulenbäume, auf den Seitenrabatten aber Pyramiden und Kugelbäume gezogen werden. Zwergbäume sollen nur je eine Sorte tragen; auf Hochstämmen können — zur Unterbringung der erwünschten Anzahl Sorten — die einzelnen Äste mit verschiedenen, jedoch tunlichst gleichwüchsigen und gleichzeitig reifenden Sorten besetzt werden.

Jeder Sortenbaum, bezw. Sortenast erhält eine Etikette, auf welcher nebst dem Sortennamen auch die Reifezeit (mittels der dem Reifemonat entsprechenden Ziffer) verzeichnet ist. Um trotzdem möglichen Verwechslungen vorzubeugen, ist ein genaues Verzeichnis der Sortenbäume mit verläßlicher Bezeichnung der einzelnen Äste mehrsortiger Bäume anzulegen.

Der Obstbaumzucht (siehe den Art. „Obstbaumzucht“) wird durchschnittlich ein Drittel der Gartenfläche zu widmen sein, je nach Umständen auch mehr oder weniger. Saat- und Stecklingsbeet sowie auch das Pikierbeet (Beet H) erhalten ihren Platz in halb schattiger, die Baumschule in freier, sonniger Lage. Da schöne, reich bewurzelte Obstbäumchen nur in gutem Boden mit entsprechendem Sandgehalte erzogen werden können, so muß einerseits durch Düngung und eventuelle Erdzufuhr die erforderliche Bodenkraft und Bodenmischung hergestellt, anderseits für deren zweckmäßige Ausnützung durch wechselnde Verwendung der Beete für Obstbaumzucht und Gemüsebau (Fruchtwechsel) gesorgt werden.

Sollen im Schulgarten auch Zwergbäume gezogen werden, so geschieht dieses auf eigenen Beeten. Eine Rebschule hat wohl nur in Orten mit Weinbau Zweck; aber auch dort, wo die Weintraube nur am Weinspaliere reift, sollten zur Deckung des örtlichen Bedarfes die zu diesem Zwecke geeigneten frühreifenden Traubensorten (früher Von der Lahn, früher Malingre, früher Malvasier, früher Lobkowitzer, früher Leipziger, früher Burgunder, blaue Jakobstraube, Babotraube, Madeleine Angevine, Madeleine royale und Pariser Gutedel) auf dem Stecklingsbeete des Schulgartens gezogen werden.

Inwiefern im Schulgarten auch Zier- und Alleebäume sowie Ziersträucher zu ziehen wären, hängt von örtlichen Verhältnissen ab; eine eigentliche Waldbauschule aber dürfte wohl in keinem Schulgarten zweckmäßig erscheinen.

Dem eigentlichen Gemüsebaue ist ebenfalls durchschnittlich ein Drittel der Schulgartenfläche zu widmen, während die Gemüse-Samenpflanzen auf kleinen Beeten der botanischen Abteilung oder auf Seiten-

rabatten ihren Platz finden, wobei die verschiedenen Abarten gleicher Mutterpflanzen (z. B. Weiß- und Blaukraut, Blaukohl, Blumenkohl, Wirsing und Kohlrabi) tunlichst weit voneinander entfernt zu pflanzen sind.

Während die Pflege der Baumschule vornehmlich den Knaben zukommt, wird jene der Gemüsebeete zunächst den Mädchen anvertraut. Gepflegt werden alle örtlich wertvollen Gemüse- und Würzpflanzen, insbesondere auch solche, welche (wie z. B. Rhabarber, Schwarzwurz und Pastinak) mehr Beachtung verdienen, als ihnen bei uns zu teil wird.

Je nach dem Größenverhältnisse des Gemüselandes zur Baumschule wird jenes nach dreijährigem Turnus oder erst nach teilweiser oder vollständiger Wiederholung desselben wieder zur Obstbaumzucht benützt.

Ein landwirtschaftliches Versuchsfeld (Beet P) dürfte nur in den wenigsten Schulgärten Raum finden und dies ist nicht zu beklagen; denn einerseits finden Ackergewächse im Schulgarten nicht die beim Feldbaue gegebenen Entwicklungsverhältnisse und wird die Körner-, Raps- und Hanfsamenernte im Schulgarten gewöhnlich schon vor der Reife von Spatzen besorgt, anderseits würde der Schulgarten durch Einbeziehung der allgemeinen Landwirtschaft seinem eigentlichen Zwecke entfremdet. Unter den gewöhnlichen Verhältnissen dürfte es reichlich genügen, die wichtigsten Getreide-, Öl-, Futter- und Gespinstpflanzen im Anschlusse an die botanische Abteilung vorzuführen und selbst in größeren Schulgärten das Versuchsfeld auf den in kleinem Rahmen zu behandelnden Fruchtwechsel, die Erprobung verschiedener Sorten wichtiger Kulturpflanzen (z. B. Kartoffeln) und die Wirkung verschiedener Dünger zu beschränken.

Zur Düngung des Schulgartens ist reifer Kuhmist vorzüglich geeignet; in den meisten Fällen wird jedoch der Komposthaufen und die Senkgrube den Düngstoff zu liefern haben.

Der durch Zwergbäume, niedere Zier- oder Beerensträucher gegen den übrigen Garten gedeckte Komposthaufen (X) kann eine schattige oder eine sonnige Lage haben; im ersten Falle bleibt er unbepflanzt, im letzteren wird er mit Kürbissen laubenartig bepflanzt und bildet in dieser Deckung eine Zierde des Gartens.

Der durch eingeschüttete Eisenvitriollösung geruchlos gemachte Senkgrubeninhalt wird entweder zur Kompostierung oder zur flüssigen Düngung einzelner Gemüsebeete (Kohlarten und Sellerie), älterer Obstbäume oder der Baumschule benützt; im letzteren Falle sind jedoch die Bäumchen durch vorhergehendes Behäufeln vor direkter Berührung mit dem Latrinendünger zu schützen. Will man die bei der vorerwähnten Behandlung des Latrinendüngers eintretende Bildung des pflanzenschädigenden Schwefeleisens [$2\,NH_3 + H_2S + FeSO_4 = (NH_4)_2\,SO_4 + FeS$] vermeiden, so beschränkt man sich auf die Bindung des Ammoniaks durch vorsichtig zugegossene Schwefelsäure $2\,NH_3 + H_2SO_4 = (NH_4)_2SO_4$.

Zur Anzucht der Blumen und Gemüsearten ist ein kleines Mistbeet an warmgelegener Stelle des Schulgartens unentbehrlich; zum Begießen ist die Zuleitung von Nutzwasser, eventuell eine Pumpe mit Wasserbehälter notwendig.

Eine gut gepflegte Laube bildet eine besondere Zierde jedes Gartens; zu ihrer Bepflanzung dienen nach Maßgabe der klimatischen Verhältnisse Weinreben, Geißblatt, Kletterrosen, Waldreben, wilder Wein, Pfeifenstrauch oder sonstige Schlingpflanzen.

Ein Bienenstand (siehe den Art. „Bienenzucht") sollte in keinem Schulgarten fehlen. Ganz abgesehen von der großen volkswirtschaftlichen und unterrichtlich-erziehlichen Bedeutung der Bienenzucht gewährt deren Betrieb dem Lehrer eine ebenso interessante und angenehme als nützliche Nebenbeschäftigung, insbesondere dann, wenn er die erforderliche Handfertigkeit besitzt, die Bienenwohnungen selber anzufertigen.

Wo die klimatischen Verhältnisse den Betrieb der Seidenzucht wirtschaftlich zweckmäßig erscheinen lassen, dort sollen die hiezu erforderlichen Maulbeersträucher nach Tunlichkeit im Schulgarten gepflegt werden. Endlich sollen zur praktischen Belehrung der Jugend über Vogelschutz im Schulgarten Nistkästchen für Stare und Meisen angebracht und eine Futter- und Tränkstelle für Vögel angelegt sein; nur Rotschwänzchen muß man von Bienen-

ständen fern halten und sie am Nisten in der Nähe derselben hindern.

Auch Schonung und Pflege anderer nützlicher Tiere kann durch den Schulgarten gefördert werden. Igel und Kröte sollen ihre geschützten Schlupfwinkel, letztere erforderlichen Falles ein kleines stehendes Wasser zur Ablage des Laiches erhalten; selbst die Ringelnatter kann ohne Bedenken im Schulgarten gehalten, der Maulwurf gegebenen Falles durch in seine Gänge gebrachte übelriechende Stoffe vertrieben, aber nie gefangen oder getötet werden; der Vernichtungskampf gegen Schädlinge (Mäuse, Schnecken, schädliche Raupen, Wespen, Blatt- und Schildläuse etc.) darf nie in eine planlose Tierjagd ausarten und zur Vernichtung nützlicher Tiere (Hummeln, Bienen, Schlupfwespen etc.) oder unschädlicher Tiere (manche bunte Tagfalter: Tagpfauenauge, Admiral, weißes C etc.) führen.

Befindet sich im Schulgarten ein kleiner Wasserlauf oder ein stehendes Wasser, so bietet dieses einen entsprechenden Ort zur Pflege der heimischen Sumpf- und Wasserpflanzen sowie der Wassertiere (Aquarium).

Der Schulgarten kann nur dann seinen unterrichtlichen und erziehlichen Zweck erfüllen, wenn die Schüler zur Pflege desselben planmäßig herangezogen werden. Die Anfänger im Gartenbaue werden mit Steinablesen, Jäten, Umgraben, Beseitigung von Ungeziefer, Gießen und Zufahren von Material beschäftigt, während die Fortgeschritteneren das Pflanzen, Behacken, Beschneiden und Veredeln besorgen. Behufs entsprechender Leitung und Überwachung der Arbeiten wird der Lehrer gewöhnlich nur eine kleine Anzahl Kinder gleichzeitig im Schulgarten beschäftigen, jedem derselben ein Beet zur Pflege zuweisen und mehrere benachbarte Beete unter Aufsicht eines verläßlichen älteren Schülers (Helfers) stellen. Daß hiebei die Tätigkeit des Lehrers im Schulgarten weitaus ermüdender ist als die Selbstverrichtung der Arbeit, ist zweifellos und ebenso selbstverständlich ist es, daß trotz aller Obsorge des Lehrers manche Schülerarbeit mißlingt und von mancher ungeschickten Hand die Kulturpflanzen mehr gefährdet als gefördert werden, daß also die Schulgartenpflege nicht nur an Zeit und Kraft, sondern auch an die Geduld des Lehrers große Anforderungen stellt, wofür sie ihm auch weit mehr als der gewöhnliche Schulverkehr Gelegenheit zur Beurteilung der Individualität seiner Zöglinge bietet.

Soll das Schulgartenwesen gedeihen, so ist die Schulgemeinde ebenso wie zur Beistellung der sachlichen Bedürfnisse auch zur entsprechenden vollständigen Anlage des Schulgartens sowie zur Instandhaltung der Einfriedung und Brunnenanlage gesetzlich zu verhalten und seitens der Schulaufsicht der Schulgartenpflege fortgesetzt entsprechende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Abgesehen von den etwa zur Bepflanzung von Gemeindegründen dienenden oder geschenkweise an Schüler abzugebenden Bäumen mögen die Schulgartenprodukte unentgeltlich dem Lehrer als Schulgärtner zufallen gegen die Verpflichtung, den Schulgarten hinsichtlich der Pflege und Bepflanzung auf dem Höhepunkte zu erhalten und eventuell dem Amtsnachfolger zu übergeben. Es berührt unangenehm, einen bis dahin wohlgepflegten Schulgarten förmlich verwüstet zu finden, weil der scheidende Lehrer bei seinem Abgange alle mehr oder weniger wertvollen Gartenobjekte mitnahm oder sonstwie beseitigte.

Der Schulgarten bildet für die Öffentlichkeit gleichsam eine ständige Ausstellung der Schule, und zwar gerade in jener Richtung, in welcher viele Vorübergehende urteilsfähig und deshalb auch urteilsberechtigt sind. Wenn nun ohnehin die meisten Laien auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts sich als Meister und zur Kritik berufen fühlen, so bildet ein schlechtgepflegter Schulgarten geradezu eine Aufforderung zur abfälligen Kritik und der Lehrer kann sicher sein, daß dieselbe nicht beim Schulgarten haltmachen wird.

Außer einer Reihe von Aufsätzen in verschiedenen Fachschriften zeitigte die Schulgartenliteratur wenig Früchte; die bemerkenswertesten derselben sind:

Literatur: Georgens J. G., Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus. Berlin. — Mell, Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens. Berlin. — Nießen, Der Schulgarten. Düsseldorf. — Cronberger, Der Schulgarten. Frankfurt a. M. — Beyer, Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. Langensalza. — Schwab Erasmus, Der Schulgarten. Wien.

— Derselbe, Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Wien. — Derselbe, Die österreichische Musterschule für Landgemeinden auf dem Weltausstellungsplatze. Wien. — Benesch L., Der Schulgärtner. Linz. — Die Zeitschrift „Der Schulgarten" von Langer in Wien ging nach achtjährigem Erscheinen ein.

Budweis. *Joh. Nagel.*

Schulgebet. Dieses verrichten entweder alle Schüler zusammen, also chorweise, oder es werden einzelne Teile vom Lehrer oder von einzelnen Schülern wechselweise vorgebetet. Damit das Schulgebet nicht ein bloßes Lippengebet bleibe, ist es notwendig, daß die von der untersten Stufe auf zu lernenden Gebete den Schülern zuvor ihrem Inhalt nach erklärt werden und daß dem schreienden, schleppenden oder leiernden Schülertone von allem Anfange an gewehrt werde. Diese Gebetseinübung ist natürlich verschieden von der Gebetsverrichtung, worauf unter anderem in treffender Weise eine Verfügung der königl. Preußischen Regierung zu Stettin vom 22. Juli 1881 die Lehrer aufmerksam gemacht hat. Bei der Verrichtung des Schulgebetes handelt es sich nicht um eine bloße Gedächtnis- oder Verstandesübung, sondern wie bei jedem Gebete, um ein Werk der Gesinnung, der Herzensandacht. So genommen, tritt das Schulgebet in den Rahmen der Maßnahmen zur sittlich-religiösen Erziehung überhaupt. Nach dieser Auffassung hat das Schulgebet seine eigentliche Stätte nur an der konfessionellen Schule, denn an interkonfessionellen Schulen entstehen für die gemeinsame Gebetsverrichtung allerhand Schwierigkeiten, so vor allem die, daß der Lehrer nicht dem Bekenntnisse des Großteils der Schüler anzugehören braucht und somit gar nicht in der Lage wäre, sich am Schulgebete in entsprechender Weise zu beteiligen. Als ein Notbehelf ist es dann anzusehen, wenn der Lehrer die Verrichtung des Schulgebetes nur zu überwachen hätte.

Die Schule wird, wo es nur immer möglich ist, an die im Elternhause gelernten und verrichteten Gebete anzuknüpfen haben. Die weitere Auswahl hat stets in Anpassung an den kindlichen Sinn und die jugendliche Altersstufe zu geschehen, aber auch in reger Beziehung zum Leben und zum öffentlichen Kirchengottesdienste. Je kleiner das Kind, desto kürzer das Gebet! Allzulange Schulgebete sind auf jeder Stufe zu vermeiden. Die Sprache des Schulgebetes soll schlicht und einfach sein und sich jedes Schwulstes enthalten.

Die gebräuchlichsten Gebete sind an katholischen Schulen das Kreuzzeichen, der Gruß „Gelobt sei Jesus Christus!", das Vaterunser und der Englische Gruß, das Apostolische Glaubensbekenntnis, das Scheidungsgebet am Freitag, das „Veni sancte Spiritus" und „Agimus tibi gratias" in lateinischer oder deutscher Prosa oder in deutscher Liedform, an evangelischen Schulen deutsche Bibelstellen, besonders Psalmenverse, Sprüchlein, Lieder und Gebete des Gemeindegottesdienstes oder auch vom Augenblicke eingegebene Erwägungen. In den Staatsschulen der englischen Welt wird ein konfessionsloses Schulgebet verrichtet und Bibelgesang gepflogen. Für Preußen speziell gelten in dieser Hinsicht die Ministerialerlässe vom 18. Oktober und 10. Dezember 1879 (vgl. Deutsche Schulgesetzsammlung 1880, S. 161 f. und 1881, S. 268), wonach daselbst an denjenigen Tagen, an denen kein Schulgottesdienst stattfindet, der Unterricht jedesmal mit Gebet zu beginnen hat. In Österreich-Ungarn wird an den meisten staatlichen Volksschulen der Unterricht mit einem konfessionellen Gebete begonnen.

Literatur. Außer den Literaturangaben bei den Art. „Konfessionelle Schule" und „Schulgottesdienst" Wächtler, Das Herz der Volksschule oder Gemütsbildung durch Poesie und Gesang. Prag 1864. — Kerschbaumer, Katholische Erziehungslehre. Wien 1868. — Zwerger, Die Volksschule in ihren Beziehungen zu Familie, Kirche und Staat. Wien, Graz und Pest 1871. — Ohler, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 8. Aufl. Mainz 1874. — Vgl. auch den hauptsächlich die evangelischen Verhältnisse behandelnden Art. „Andacht" in Reins Enzyklop. Handb. der Pädagogik. I. Band.

Urfahr. *Joh. Zöchbauer.*

Schulgeld. Schon in früherer Zeit mußte für den Unterricht an allen höheren und niederen Schulen Schulgeld gezahlt werden, das dem Lehrer oder Schulmeister gehörte. Spurius Carvilius soll zur Zeit des zweiten punischen Krieges die erste größere Schule errichtet und zuerst Schulgeld eingeführt haben (Plut. Quaest. Rom.

c. 59). In den Dom-, Stifts- und Klosterschulen war den Bischöfen und Pfarrern, welche Unterricht erteilten, durch die kirchlichen Vorschriften verboten, ein Schulgeld anzunehmen, wenigstens was die Armen betrifft. Als in diesen Schulen später nicht mehr ausschließlich Scholastiker, sondern auswärtige Kräfte den Unterricht erteilten, wurde ein Schulgeld für Reiche und Arme besonders festgesetzt; davon bestritt der Scholastiker (Kanonikus) die Schulbedürfnisse und bezahlte die Schulgehilfen. An den Bürgerschulen in den Städten (Stadtschulen) zahlten die Schüler dem Schulmeister ein Schulgeld, ebenso in den Landschulen. Der Küster unterrichtete die Kinder im Lesen und Schreiben und erhielt dafür Bezahlung; je mehr ein Schüler lernen wollte, desto mehr mußte er zahlen. Die kärgliche Entlohnung mag oft genug infolge der Armut vieler Schüler noch verkürzt worden sein. Später wurde das Schulgeld für die Armen aus öffentlichen Kassen bezahlt, ein Teil der Schullasten fiel auf die Gesamtheit. Als die allgemeine Schulpflicht sich immer mehr Bahn brach, kam man zu der Überzeugung, daß Staat und Gemeinde für den Aufwand des Volksschulwesens aufzukommen hätten und der Volksschulunterricht unentgeltlich erteilt werden sollte. Daher hat die preußische Verfassung im Artikel XXV den Volksschulunterricht als einen unentgeltlichen gefordert (Verfassungsurkunde für den preußischen Staat vom 31. Jänner 1850), aber diese Vorschrift kam nicht zur allgemeinen Geltung. Nach dem Gesetze vom 14. Juni 1888, Erleichterung der Volksschullasten betreffend, § 4 findet die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen fortan nicht statt. Ausnahmen sind nur gestattet, soweit als das gegenwärtig bestehende Schulgeld durch den Staatsbeitrag nicht gedeckt wird und andernfalls eine erhebliche Vermehrung der Kommunal- oder Schulabgaben eintreten müßte. Dieses Gesetz hat bis zum Erlasse eines neuen Gesetzes über die Unterhaltung der Volksschulen Gültigkeit. Die Ministerialverordnung vom 23. November 1888, Z. 3822, bestimmt, daß bei denjenigen Seminarübungsschulen, für welche der Lehrplan der Volksschulen maßgebend ist, Schulgeld für Rechnung der Staatskasse vom 1. Oktober dieses Jahres ab nicht weiter zu erheben ist.

Die Höhe des Schulgeldes ist in den einzelnen Orten verschieden gewesen; als Grundsatz galt: die Kosten in den öffentlichen Schulen dürfen nicht einzig durch Schulgeld gedeckt werden. Die Einhebung des Schulgeldes soll nicht durch den Lehrer erfolgen, sondern diesem in bestimmten Terminen aus einer Hand ausbezahlt werden. Die Befreiung von der Zahlungspflicht war an bestimmte Grundsätze gebunden. Der Gesamtertrag des Schulgeldes in Deutschland betrug nach Ad. Ficker (Schmidsche Enzyklopädie VIII. Bd., S. 41) in den Jahren 1862—1864 2,516.593 Taler und wurde zur Besoldung verwendet.

In Österreich galt vor dem Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 die Einhebung des Schulgeldes als Regel. Die Höhe des Schulgeldes betrug wöchentlich 3 Kreuzer und erfuhr nach den Klassen eine Steigerung bis 4 und 5 Kreuzer, in den Hauptschulen wurden monatlich 27—50 Kreuzer gezahlt, in Wien betrug das Schulgeld seit 1870 80 Kreuzer, an den unselbständigen Unterrealschulen 1 Gulden. Die Lehrer selbst oder die Gemeinden besorgten die Einhebung des Schulgeldes. In der Frage der Schulgeldbefreiungen ist man sehr weit gegangen. Ad. Ficker veranschlagt in dem oben genannten Artikel S. 50 den Schulgeldertrag der Volksschulen in den deutsch-slawischen Ländern annähernd mit 3 Millionen Gulden.

§ 64 des Reichsvolksschulgesetzes überläßt es den Landtagen, zur Deckung des Dotationsaufwands für die öffentlichen Volksschulen, soweit nicht einzelnen derselben besondere Zuflüsse gewidmet sind, Fonds zu bilden, welche entweder für ein ganzes Land oder für einen Schulbezirk bestimmt sind, und im Zusammenhange damit über den Fortbestand oder die Beibehaltung der Schulgeldzahlung zu entscheiden. In Wien wurde das Schulgeld im Jahre 1871 abgeschafft, diesem Beispiele folgten dann auch einige andere Städte.

In folgenden Kronländern wurde auf Grund von Landesgesetzen das Schulgeld an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen aufgehoben; der hiedurch entstehende Abgang wurde aus Landesmitteln gedeckt oder es wurden eigene Schulbezirksumlagen eingeführt: Niederösterreich 1871, Oberösterreich 1873, Salzburg 1873, Steiermark 1874, Kärnten 1871, Krain (Laibach ausgenommen)

1874; an den italienischen Volks- und Bürgerschulen in Triest wird kein Schulgeld gezahlt, dagegen wird an der staatlichen deutschen Volks- und Bürgerschule ein jährliches Schulgeld von 20 K eingehoben; Görz und Gradiska 1875, Istrien 1874, doch wurde 1896 das Schulgeld wieder eingeführt (für ein Kind jährlich 6 K), Vorarlberg 1870 und 1899 (an den Volksschulen wird kein Schulgeld eingehoben, an den Bürgerschulen ist für Kinder von Nichtgemeindemitgliedern ein Schulgeld von 8 K für das Semester zu entrichten), Galizien 1873 und 1894, Bukowina 1873, Dalmatien 1871. Schulgeld wird demnach in Istrien, Tirol, Böhmen, Mähren und Schlesien eingehoben. In Istrien beträgt das Schulgeld für jedes schulbesuchende Kind jährlich 6 K (Landesgesetz 1896), in Tirol halbjährig 3 und 2 K (Landesgesetz 1904), in Böhmen zahlen nach dem Landesgesetze vom 6. Dezember 1882 die Gemeinden das Schulgeld; die Einhebung desselben von den zahlungspflichtigen Eltern oder deren Stellvertretern findet seitens der Ortsgemeinde wöchentlich oder monatlich für die Gemeindekasse statt. Das Schulgeld ist in vier Abstufungen wöchentlich mit 24, 20, 12 und 8 h für jedes schulbesuchende Kind festgesetzt. In Mähren ist nach dem Landesgesetze vom 24. Jänner 1870 das Schulgeld in drei Abstufungen mit 24, 16 und 8 h, in Schlesien nach dem Landesgesetze vom 6. November 1901 in vier Abstufungen mit 32, 24, 16, 8 h festgesetzt.

Daß an höheren Lehranstalten (Mittelschulen) Schulgeld eingehoben wird, findet man für recht und billig; um auch weniger Bemittelten den Weg zu diesen Schulen nicht abzusperren, werden vielfach ganze und halbe Schulgeldbefreiungen gewährt. Manche verlangen eine völlige Abschaffung des Schulgeldes für höhere Schulen, da ist aber die Befürchtung gerechtfertigt, daß mit dieser Freiheit großer Mißbrauch getrieben werde. Auch die Forderung wird erhoben, von jedem Bürger eine Schulsteuer einzuheben.

Nach H. Morsch (Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, Leipzig 1905) beträgt das jährliche Schulgeld in den einzelnen Staaten Deutschlands wie folgt: Baiern 45 M., Württemberg in den Unterklassen 40 M., in Stuttgart 50 M., in den Oberklassen 60 M., in Stuttgart 70 M., in Baden 84 M., in Sachsen-Weimar 100 M., für Auswärtige 180 M., in Mecklenburg-Strelitz 100 M., in Hessen für die Klassen VI bis IV 96 M., III bis I 108 M., für das Königreich Sachsen 120 M., auswärtige Schüler zahlen an den städtischen Anstalten meist mehr, z. B. in Leipzig 150 M., in Braunschweig 120 M., in Anhalt 120 M., in Sachsen-Meiningen an Vollanstalten in der VI. und V. Klasse 80 M., in der IV. und III. Klasse 100 M., in der II. und I. Klasse 120 M., an Nichtvollanstalten 80—100 M., in Sachsen-Altenburg 120 M., in Sachsen-Koburg-Gotha in Koburg 80—96 M., in Gotha 120 M., Ausländer 120—144 M. in Koburg, in Gotha 180 M., in Schwarzburg-Rudolstadt in der VI. und V. Klasse 80 M., in der IV. und III. 100 M., in der II. und I. 120 M., am städtischen Realgymnasium in Frankenhausen 60, 80, 100 M., in Schwarzburg-Sondershausen an Vollanstalten in der VI. und V. Klasse 80 M., in der IV. und III. 100 M., in der II. und I. 120 M., an Nichtvollanstalten 60—120 M., Ausländer zahlen 20 M. mehr, in Reuß j. L. 120 M., Auswärtige zahlen 18 M. mehr, in Schaumburg-Lippe an Vollanstalten in der VI. und V. Klasse 80 M., in der IV. und III. 100 M., in der II. und I. 120 M., an Nichtvollanstalten 80 und 100 M., in Lippe 120 M., in Elsaß-Lothringen an Vollanstalten 80—120 M., an Nichtvollanstalten 80—100 M., in Waldeck-Pyrmont 130 M., in Oldenburg 130 M., in Mecklenburg-Schwerin an den großherzoglichen Anstalten 130 M., in Preußen an den Vollanstalten in Berlin 140 M., sonst meist 130 M. (oft 120, 130), an den Progymnasien und Realprogymnasien 100 M., an den Realschulen 80 M., in Reuß ä. L. in der VI. bis III. Klasse 100 M., in der II. 120 M., in der I. 150 M., Auswärtige zahlen 24 M. mehr, in Bremen in den Unterklassen 120 M., in den Oberklassen 150 M., Auswärtige zahlen 150, 200 M., in Lübeck 160 M., an der Realschule 120 M., in Hamburg in allen Klassen der Gymnasien, des Realgymnasiums, der Oberrealschulen 192 M. und für die Oberklassen der Oberrealschule in Elmsbüttel; für die Unter- und Mittelklassen der letztgenannten Oberrealschule und für alle Klassen der Realschulen und Progymnasien 144 M. Wie man sieht, finden sich in den für die höheren Schulen Deutschlands bestimmten Schulgeldsätzen große Unterschiede, die für die höheren Schulen selbst von schwerwiegender Bedeutung sind.

Im Falle der Bedürftigkeit und Würdigkeit können Schüler höherer Schulen von der Entrichtung des Schulgeldes befreit werden (Ministerialverordnung vom 23. November 1857), doch darf die Befreiung nicht über ein Jahr hinaus ausgesprochen werden. Es gibt ferner eine gänzliche oder teilweise Schulgeldbefreiung an Söhne von Anstaltslehrern (Ministerialverordnung vom 24. Oktober 1899), doch bedarf diese der Genehmigung des königlichen Provinzialschulkollegiums.

In Österreich wurde mit Ministerialerlaß vom 12. Juni 1886, Z. 9681 (Verordnungsblatt 1886, Nr. 39) das auf ein Semester entfallende Schulgeld für Mittelschulen in dreierlei Ausmaßen festgestellt *a*) für Wien mit 50 K, *b*) für die Orte außer Wien, welche mehr als 25.000 Einwohner haben, mit 40 K, *c*) für die übrigen Orte mit 30 K. Behufs Entrichtung des Schulgeldes sind Schulgeldmarken eingeführt. Zur Zahlung des Schulgeldes ist jeder öffentliche Schüler, wofern er nicht hievon ordnungsmäßig befreit ist, ferner ohne Ausnahme jeder eingeschriebene Privatist sowie jeder außerordentliche Schüler verpflichtet. Öffentlichen Schülern kann die Befreiung von der Entrichtung des Schulgeldes im Falle der Würdigkeit und Dürftigkeit zur Gänze oder zur Hälfte gewährt werden.

Nach Morsch sind in Österreich oft 60% befreit. Die Schulgeldbefreiung ist nur so lange aufrecht zu erhalten, als alle Bedingungen erfüllt sind, unter denen sie ordnungsmäßig erworben werden konnte. Öffentlichen Schülern der ersten Klasse kann die Zahlung des Schulgeldes bis zum Schlusse des I. Semesters unter gewissen Bedingungen gestundet werden (Ministerialverordnung vom 6. Mai 1890, Verordnungsblatt 1890, Nr. 28). Über die Anträge des Lehrkörpers entscheidet die Landesschulbehörde.

Der Unterricht in den Vorbereitungsklassen und den Jahrgängen der staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie in den besonderen Lehrkursen ist unentgeltlich. Über die Zahlung eines Schulgeldes in staatlichen Übungsschulen und Kindergärten entscheidet der Unterrichtsminister (§ 5 des Organisationsstatuts der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen vom 31. Juli 1886). Das Schulgeld an den Übungsschulen ist mäßig (in Linz z. B. jährlich 12 K.), doch können Unbemittelte über Antrag des Lehrkörpers von der Landesschulbehörde von der Entrichtung desselben befreit werden.

Literatur: Hofmann Friedrich, Die öffentlichen Schulen und das Schulgeld. Berlin 1869. — Wie kann man zu schulgeldfreiem Unterricht in der Volksschule kommen? Beantwortet von einem Lokalschulinspektor. Chemnitz 1871. — Böhmert, Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Schweizerischen Schulgeldeinrichtungen. Bremen 1872. — Schulgeld oder Schulsteuer? von Fr. J. Knecht im Magazin der Pädagogik 1870, Heft 1, und 1872, Heft 4. — Rolfus-Pfister, Realenzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Mainz 1874. IV. Bd., S. 401 bis 406. — Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889, S. 591. — Ficker Adolf in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1870. VIII. Bd., S. 31—62. — Stoy K. V. Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig 1878, S. 185. — Marenzeller E., v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1889. I. Teil, I. Bd., S. 181—213, II. Teil, S. 290—296. — Deutsche Schulgesetzsammlung, Zentralorgan für das gesamte Schulwesen im Deutschen Reiche, in Österreich und in der Schweiz. 15. bis 34. Jahrgang. 1886—1905. — Beier Adolf, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlässe, nach amtlichen Quellen herausgegeben. 2. Aufl. Halle a. S. 1902. — Morsch Hans, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig 1905. S. 329—332. — Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1849. § 57 und 58. — Hübl Franz, Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1875, S. 100 ff. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze für Oberösterreich, 6 Bände. Linz 1894—1900. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen. Wien 1891. — Ministerialverordnungsblätter vom Jahre 1869—1905.

Linz. *Johann Habenicht.*

Schulgesetzgebung und -Organisation. *A. Schulgesetzgebung.* Wenn auch die Anfänge der Regelung unseres Schulwesens bis weit ins Mittelalter, ja selbst auf Karl den Großen zurückreichen, so

kann doch, da die Schulen während des ganzen Mittelalters einen ständischen Charakter an sich tragen (vgl. Art. Mittelalterl. Bildungswesen, Klosterschulen, Stadtschulen) und erst nach der Reformation in einzelnen erleuchteten Köpfen wie Comenius (vgl. d.) der Gedanke entstand, daß die Schulen ein Gemeingut aller Volkskreise bilden sollten, etwa von der Mitte des 18. Jahrhunderts an von einer Schulgesetzgebung wirklich die Rede sein. Zwar haben schon früher die Reformatoren, insbesondere Luther im „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll", eine Art Schulzwang im Auge gehabt, tatsächlich bekümmerte man sich aber lange in der Praxis fast nur um die lateinischen Schulen, für welche sowohl seitens der Protestanten Schulordnungen erschienen als auch seitens der Katholiken (vgl. Benediktinerschulen, Jesuitenschulen) nach Kräften gesorgt wurde. Erst der Pietismus unter A. H. Francke wie die Väter der Realschule (vgl. d.) im Reiche und die Piaristen bei uns faßten auch den Unterricht der unteren Volksschichten ins Auge. Bahnbrechend ging auch in diesem Punkte Preußen (vgl. d.) vor. König Friedrich Wilhelm I. wirkte selbst im Edikt vom 25. September 1717 auf einen Schulzwang hin, der rationalistische Geist des aufgeklärten Regiments Friedrichs II. inspirierte 1754 die Landschulordnung für Minden und Ravensburg, das von Hecker (vgl. d.) 1763 entworfene Generallandschulreglement wirkte epochemachend auch sonst im Reiche und auch auf Österreich ein, dessen große Kaiserin durch Abt Felbiger (vgl. d.) 1770 die Schulkommissionen für die Erbländer einsetzte und durch die allgemeine Schulordnung vom 6. Dezember 1774 das österreichische Volksschulwesen auf breitester Basis begründete. Unter dem Eindrucke der französischen Revolution wurde hier 1804 durch die Politische Schulverfassung die Leitung des Unterrichtswesens namens des Staates der Geistlichkeit übertragen und erst durch die Gesetzgebung der Sechzigerjahre, insbesondere durch Art. 17 des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867, das Gesetz vom 5. Mai 1868 und das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, allerdings teilweise abgeändert durch das Gesetz vom 2. Mai 1883, vom Staate die Schuloberaufsicht wieder an sich gebracht (vgl. Art. Österreich und Neuschule). Hinsichtlich der Mittelschulen bildet in Österreich der Organisationsentwurf der Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1849, wenngleich später mannigfach modifiziert, noch immer die gesetzliche Grundlage für die Gymnasien (vgl. d.); für die Realschulen wurde durch das Staatsgrundgesetz die Detailgesetzgebung den einzelnen Landtagen zugestanden (vgl. Realschulen und Realgymnasien).

Über die seit 1872 errichteten Gewerbe- und Handelsschulen s. d. betreffenden Artikel des Handbuches.

Die Universitäten Österreichs verdanken ihre jetzige Verfassung dem Gesetze vom 30. September 1849, welches durch die Studienordnung Exners (s. d.) die weltlichen Fakultäten um die philosophische Fakultät vermehrte. Diese übten durch die Schaffung von Sammlungen und Instituten zur Heranbildung von Lehramtskandidaten allmählich auch auf die Mittelschulen eine vorteilhafte Wirkung aus und wirken durch die University extension nun auch schon auf die Volksschule und die breiten Massen ein.

Die technischen Hochschulen erlangten zwischen 1863 und 1867 die Verfassung von Universitäten, was dann seit 1869 auch die Erlassung von Landes-Realschulgesetzen und die Einführung der Maturitätsprüfungen an den zu sieben Klassen erweiterten Realschulen zur Folge hatte. Neuestens wurde ihnen das Recht zur Promotion von Dr. techn. und chem. zuerkannt. Nach dem Muster des South-Kensington Museums in London erfolgte 1864 durch kaiserliche Entschließung die Gründung des österr. Museums für Kunst und Industrie, welches für die Hebung des Kunstgewerbes bahnbrechend wirkte, zehn Jahre später wurde das landwirtschaftliche Unterrichtswesen durch die Ausgestaltung der Forstakademie in Mariabrunn zur Hochschule (Gesetz vom 30. April 1872) und deren Verlegung nach Wien zum Abschlusse gebracht, auch die montanistischen Anstalten zu Leoben und Přibram erhielten nun Hochschulcharakter.

In Preußen hatte die nach den Unglückstagen von Jena vor sich gehende, vom Geiste des Neuhumanismus getragene

Erneuerung der staatlichen Einrichtungen den 1803 von J. W. Süvern verfaßten Entwurf einer allgemeinen Schulordnung zur Folge, der freilich nicht Gesetz wurde, ebensowenig wie das Wirken F. A. Diesterwegs (s. d.) oder die in der Nationalversammlung zu Frankfurt aufgestellten Artikel 5 und 6 der Grundrechte, welche allerdings für das österreichische Staatsgrundgesetz vorbildlich wirkten, einen unmittelbaren Erfolg hatten. Immerhin entnahm auch die preußische Verfassung vom 31. Jänner 1850 den Grundrechten einige wertvolle Bestimmungen, so über die oberste Aufsicht des Staates hinsichtlich der Schulen.

Die nach 1848 einsetzende Reaktion führte zu den von Ferd. Stiehl verfaßten drei Regulativen vom Oktober 1854. Der Lehrplan der Gymnasien wurde 1856 von L. Wiese (s. d.) in demselben Sinne umgestaltet.

Die Regulative wurden 1872 unter Minister von Falk durch die Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen beseitigt und das Gesetz vom 11. März 1872, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens, geschaffen. Seitdem ist die Absicht der leitenden Männer im preußischen Schulwesen darauf gerichtet, durch Verbesserung im Lehrbetriebe und Hebung der materiellen und sozialen Stellung des Lehrstands der Volksschulen diese zu fördern. Die Schaffung eines das Reich umfassenden Schulgesetzes ist zurzeit noch nicht durchführbar, man mußte sich begnügen, im Wege der Reichschulkommission durch Direktorenkonferenzen (vgl. d.) die Schulreform (vgl. d.) auf vielen Gebieten vorzubereiten. Die politischen Verhältnisse verhinderten bisher den Ausbau des Volksschulwesens nach den Grundsätzen einer Schulverfassung und Verwaltung (vgl. d.), welche den modernen Anforderungen und zugleich den großen beteiligten Faktoren gerecht wird, übrigens sind die anderen Länder einer solchen glücklichen Lösung nicht näher.

B. Die Schulorganisation geht aus der Schulgesetzgebung und -Verfassung hervor und unterscheidet nach dem Charakter der erstrebten Zwecke 1. allgemeine, 2. fachliche Bildungsanstalten, wenn auch naturgemäß in den ersteren eine Summe fachlicher Kenntnisse gerade so wenig entbehrt werden kann, wie für die letzteren auch ein Quantum allgemeiner Bildung unerläßlich ist.

Die allgemeinen Bildungsanstalten wirken auf die Jugend vom vorschulpflichtigen Alter bis zur erreichten Mündigkeit ein, hiernach ergeben sich drei Schichten: *a*) die niederen Schulen für die Kinder, reichend bis zur Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht, also bis zum vollendeten 13. oder 14. Lebensjahre, *b*) die Mittel- oder höheren Schulen, welche die Jugend nach Erlangung der wichtigsten Vorkenntnisse vom 9. oder 10. Jahre an aufnehmen und sie als Vollanstalten mit dem Reifezeugnisse für die Hochschulen oder doch mit der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligenjahre entlassen, *c*) die Hochschulen, insbesondere die Universität, in welche nur das Reifezeugnis, welches schon durch die gesetzlichen Bestimmungen vor dem erreichten 18. bis 19. Jahre nicht erlangt werden kann, den Weg eröffnet.

Neben den vorgenannten allgemeinen Bildungsanstalten gibt es Spezial- und Fachschulen, ebenfalls aller Kategorien.

Die allgemeinen Bildungsanstalten setzen vollsinnige und mindestens befriedigend begabte und fleißige Schüler voraus, die ohne äußere und innere Hemmungen den ihnen gestellten Aufgaben gerecht zu werden vermögen. Ist dies nicht der Fall, so sind eigene Anstalten nötig, welche für den Kreis der niederen Schulen den Charakter von Spezialschulen an sich tragen und in organischer Verbindung mit den anderen Schulen (Mannheimer System) oder für sich bestehen, so für Nichtvollsinnige (vgl. Blinden-, Taubstummenanstalten etc.) oder für Schwachbegabte (Hilfsschulen), moralisch Belastete und Minderwertige (vgl. Rettungs- und Besserungsanstalten).

Die Fachschulen sind der Ausbildung bestimmter Stände gewidmet (Priesterseminarien, Lehrerbildungs-, Militäranstalten), sie sind entweder niederer (vgl. Handwerkerschulen), mittlerer (vgl. Gewerbeschulen) oder höherer Art (vgl. Technische Anstalten, forstliche, Bergbau, nautische, Handelsschulen ... Bezüglich der Literatur vgl. die Artikel Österreich und Preußen und die schon

öfters zitierten Werke von Morsch und Strakosch-Graßmann, sowie das im Teubnerschen Verlag erschienene Handbuch.

Linz. *H. Commenda.*

Schulgesundheitspflege. Die Schulgesundheitspflege umfaßt jene Maßnahmen, welche auf eine gleichmäßige Ausbildung der jeweilig vorhandenen geistigen und körperlichen Anlagen des Zöglings, soweit die Schule darauf überhaupt Einfluß üben kann, abzielen. Sie hat in erster Linie das geistig und körperlich normal beanlagte, also das gesunde Kind im Auge, wendet dann aber auch eine besondere Aufmerksamkeit jenen Kindern zu, welche mit geistigen oder körperlichen Gebrechen behaftet sind. Die wichtigste Aufgabe der Schulgesundheitspflege ist, Wege und Mittel aufzuweisen, wie ohne tiefergreifende Schädigung der körperlichen Entwicklung und ohne geistige Überreizung mit all ihren schwerwiegenden Folgen jene Kenntnisse und jene geistige Reife errungen werden können, die heutzutage zu besitzen die an Geistesarbeit so reiche Vergangenheit uns ermöglicht und der zu gewärtigende Wetteifer der Zukunft uns zur strengen Pflicht macht. Daß aber auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege nur dann günstige und nachhaltige Erfolge erzielt werden können, wenn die Bestrebungen der Schule vom Hause eifrig gefördert werden und auch in der Gesellschaft Verhältnisse die Oberhand gewinnen, welche der Arbeit der Schule nicht diametral entgegenwirken, versteht sich von selbst.

Demnach ergibt sich zunächst eine Unterscheidung des Begriffes „Schulgesundheitspflege" in „Gesundheitspflege in der Schule", insofern es sich um die Maßnahmen seitens der Schule handelt, welche eine Schädigung der körperlichen oder geistigen Entwicklung des Zöglings durch den Unterricht selbst oder durch die von der Schule aus geforderte häusliche Beschäftigung hintanzuhalten geeignet erscheinen, und in „Gesundheitspflege durch die Schule", insofern durch die Schule hygienische Kenntnisse verbreitet werden sollen, welche zunächst allerdings dem Zöglinge, weiterhin aber auch dem Hause und der Allgemeinheit zu statten kommen. In ersterem Umfange bildet die Schulgesundheitspflege einen zu allgemeiner Anerkennung vorgedrungenen Unterrichtsgegenstand an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten,*) während von Kandidaten für das höhere Lehramt ihre Kenntnis in mehreren Erlässen rundweg gefordert wird; in letzterem Sinne, als Gesundheitspflege durch die Schule, findet sie zwar mehr oder mindere Berücksichtigung bei der Behandlung der verschiedenen Disziplinen, sei es z. B. als Lektürestoff im Deutschen oder als Unterrichtsstoff insbesondere in dem naturwissenschaftlichen Unterrichte, aber nur ganz vereinzelt einen Platz als selbständiger Unterrichtsgegenstand. Und doch heißt es (Schreber-Hennig, Das Buch der Erziehung an Leib und Seele, 3. Aufl., S. 10) mit Recht: „Auf unseren Universitäten und landwirtschaftlichen Lehranstalten werden die Ergebnisse der betreffenden wissenschaftlichen Forschungen zur Förderung des bestmöglichen Gedeihens und der stufenweisen Veredlung aller Gattungen von Nutzpflanzen und Nutztieren mit löblichem Eifer gesammelt, benützt, als selbständiges Fachstudium systematisch gelehrt und so immer mehr verbreitet; wie aber das physische und moralische Gedeihen und die Veredlung der Menschennatur von Generation zu Generation zu fördern sei, das überläßt man größtenteils dem nicht geschulten Privatgutdünken und dem gedanken- und regellosen Spiele des Lebens."

Aber auch die Schulgesundheitspflege als „Gesundheitspflege in der Schule" erfuhr erst, als durch die neu betretenen Bahnen der Psychologie die Sphären von Körper und Geist eng aneinander gerückt wurden, eine so wichtige Erweiterung, daß sie erst von dieser Zeit an zu ihrer vollen Bedeutung gelangte und eine Vernachlässigung dieser Disziplin einem wissenschaftlichen Rückschritte gleichkäme. Wenn daher auch früher schon, selbst im „grauen Altertum", die Aufstellung und Handhabung schulhygienischer Grundsätze nachgewiesen werden kann,

*) Mit dem Maturitätszeugnisse ausgestattete Absolventen einer Mittelschule haben bei der Reifeprüfung an einer Lehrerbildungsanstalt eine Prüfung aus der Schulhygiene abzulegen (Min.-Erl. vom 17. Mai 1905, Z. 9238).

so bleibt es ein Verdienst unserer Zeit, der Schulhygiene unter den wissenschaftlichen Disziplinen ein wenn auch zunächst nur bescheidenes Plätzchen errungen zu haben. Sozusagen offiziell anerkannt erscheint diese Stellung unserer jungen Wissenschaft durch die zahlreiche Beschickung des I. internationalen Kongresses für Schulhygiene in Nürnberg, der in Anwesenheit zahlreicher wissenschaftlicher Kapazitäten in der Zeit vom 4. bis 9. April 1904 einen glänzenden Verlauf nahm. Er ist derzeit das Endglied in der Reihe folgender charakteristischer Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege: J. P. Frank, System einer vollständigen medicinischen Polizey (1780), C. J. Lorinser. Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen (1836), die Gründung der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Dr. L. Kotelmann (1888), die Herausgabe der Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie von H. Schiller-Th. Ziehen (seit 1898), die Gründung des „Allgemeinen deutschen Vereines für Schulgesundheitspflege" durch Prof. Dr. Griesbach.

Das Gebiet der Schulhygiene im engeren Sinne, also hinsichtlich der Gesundheitspflege in der Schule, wird durch folgende Schlagwörter umschrieben erscheinen:

I. Schulgebäude für die verschiedenen Schularten (auch Internate, Konvikte, Militär- und Erziehungsanstalten; Hilfsschulen): *a*) Bauplatz, *b*) Bauplan (Orientierung, Hof, Schulgarten, Turn- und Spielplatz, Erholungs- und Bedürfnisräume; Ausspeisungseinrichtungen, Bäder; Keller, Souterrainräume, Stockwerke, Dach; Fußboden, Decke, Wände; Gänge, Treppen, Türen), *c*) Baumaterialien, *d*) Wasserversorgung, *e*) Ventilation, *f*) Heizung, *g*) Beleuchtung (natürliche, künstliche; Augenschutz).

II. Schuleinrichtung.

III. Lehr- und Lernmitel.

IV. Unterricht: *A.* Schularten (Kindergärten, Pflichtschulen, Mittelschulen, Hochschulen, Fachschulen); *B.* Lehrplan: *a*) Lehrziel (praktische, humanistische Richtung), *b*) Unterrichtsgegenstände (Schulreform: α) Berücksichtigung der körperlichen Ausbildung, Wertschätzung des Turnens und anderer körperlicher Übungen, des Handfertigkeitsunterrichts, β) Betonung des Anschauungsunterrichtes, γ) Pflege des Schönheitssinnes, die sogenannte „Kunsterziehung", δ) Aufnahme neuer Disziplinen, wie der modernen Sprachen, der Kunstgeschichte, der Gesundheitslehre, der Bürgerkunde); *C.* Unterrichtsmethode (Hausaufgaben, Prüfungen); *D.* Stundenplan (Pausen, ungeteilter Unterricht); *E.* Koedukation.

V. Erziehung: Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele. „Um eine volle Wirkung einer vollkommenen Zucht zu ertragen, bedarf der Zögling einer vollkommenen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muß eine heilsame Lebensordung als erste Vorarbeit der Erziehung zu Grunde liegen" (Herbart, Pädagog. Schriften, I, 475, 493).

VI. Anstalten für schwachsinnige und nicht vollsinnige Kinder.

Als Anhang eine Einleitung für die erste Hilfe bei Unglücksfällen, jedoch stets nach der so treffenden Weisung des Ministerialerlasses vom 17. Dezember 1896, Z. 4189 ex 1893 (V.-B. 1897, S. 25 ff.) (vgl. auch Dr. A. Eppler, Der Lehrer als Arzt, 1902, 25 Pf.).

Insofern hygienische Belehrung in der Schule nicht nur für die Schule, sondern für das Leben erteilt werden soll, erweitert sich der Stoff wesentlich; ein solcher Unterricht hat zu umfassen: als Einleitung den Nachweis der Notwendigkeit der Verbreitung hygienischer Kenntnisse im Interesse des einzelnen, der Familie, des Staates und der Allgemeinheit überhaupt. die natürlich am allgemeinsten und sichersten nur in der Pflichtschule erfolgen kann. Hierauf sind folgende Kapitel zu behandeln:

I. Mikroorganismen; dieses Kapitel verdient nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft als grundlegend nicht nur an die Spitze gestellt, sondern auch ausführlich behandelt zu werden. Es muß auch auf Krankheitserscheinungen bei Pflanzen und Tieren hingewiesen werden, dagegen ist über die Diagnose der verschiedenen Krankheiten wenig, über den Verlauf nicht viel, über die Heilung gar nichts mitzuteilen.

II. Erdboden, Wasser. Zusammensetzung und Eigenschaften desselben; Verunreinigung durch Abfallstoffe aus Wohnungen und Fabriken, durch Anlage von Begräbnisplätzen; Anlage von Brunnen. — Künstliche kohlensaure Wässer, Eis.

III. Luft. Zusammensetzung derselben; Verunreinigung durch Gase, Mikroorganismen und Gewerbebetriebe. Witterung (Wärmeverhältnisse, Luftfeuchtigkeit, Luftdruck, Windverhältnisse), Klima (tropische, arktische, gemäßigte Zone. — Höhenklima).

IV. Ernährungslehre. Aus dem wohlverstandenen Zwecke der Ernährung ergeben sich die Nahrungsmittel von selbst und deren zweckmäßige Auswahl. Ein besonderer Abschnitt wird der Ernährung des Kindes zu widmen sein, ebenso ist das Kapitel „Genuß- und Reizmittel“ in erforderlicher Ausführlichkeit zu behandeln. Endlich werden hier auch mancherlei Vergiftungserscheinungen zur Sprache kommen.

V. Wohnhaus. Hier kommen alle jene Kapitel zur Sprache, die oben beim „Schulgebäude“ angeführt wurden, natürlich unter Berücksichtigung der hier vorliegenden Zwecke, so daß sich noch mancherlei Erweiterungen ergeben (Zinshäuser, Arbeiterhäuser, Einfamilienhaus; Bauarten; Kanalisation).

VI. Hautpflege und Kleidung. Reinlichkeit (Bäder). — Stoffe und Schnitte für Wäsche und Kleider; Fuß- und Kopfbekleidung.

VII. Beruf und Lebensweise. *A.* Allgemeine diätetische Regeln (namentlich hinsichtlich der Ernährung, dann aber auch hinsichtlich Arbeit und Ruhe, Abhärtung und Mäßigkeit, Ordnung und Reinlichkeit). — Erkrankung, Krankheit und Genesung (Arzt und Kurpfuscherei). *B.* Schulhygiene, soweit die diesbezüglichen Maßnahmen der Schule die Unterstützung der anderen Erziehungsfaktoren (Haus und Gesellschaft) erfordern. *C.* Gewerbehygiene (mit entsprechender Berücksichtigung der Kinder- und Frauenarbeit). *D.* Prophylaktische Winke gegen die im alltäglichen Leben am häufigsten zustoßenden Unfälle nebst einer Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen.

Den Anhang hat zu bilden eine sorgfältig ausgewählte Zusammenstellung der einschlägigen Literatur und empfehlenswerte Bezugsquellen. Auch ein vollständiger Index wird nirgends so schwer vermißt wie bei einem Buche über Hygiene, das mehr als jedes andere als Nachschlagebuch dienen muß, soll es seinen Zweck voll und ganz erfüllen. — Stellen wir nun die Frage, welche Erfolge innerhalb der letzten 40 Jahre auf diesem vielverzweigten Gebiete der Schulhygiene errungen worden sind in all den Kulturländern der alten Welt und in den ruhig und rüstig fort-, mitunter geradezu voranschreitenden Staaten Nordamerikas, so kann uns die Beantwortung derselben durch die tatsächlichen Verhältnisse mit großer Befriedigung erfüllen. Haben manche Staaten einen nennenswerten Vorsprung gewonnen, so trachten die anderen in vollem Verständnisse für die Bedeutung dieser Bestrebungen in national-ökonomischer Hinsicht nicht zurückzubleiben, so daß heutzutage selbst in der Türkei die diesbezüglichen Verhältnisse eine viel günstigere Gestaltung erfahren haben, als man dies hätte im allgemeinen erwarten können.

In zahlreichen Gesetzen, Erlässen und Verordnungen erscheinen die schulhygienischen Forderungen für neue Schulbauten festgelegt, denen sich bis zu einem gewissen Grade auch Privatschulen und Internate fügen müssen; nur in Rußland bestehen bis zum heutigen Tage noch keine allgemein gültigen Schulbauvorschriften (vgl. d. Art. Schulhausbau).

Hinsichtlich der Schuleinrichtungsgegenstände zeugt die Tatsache, daß derzeit mehr als 200 Banktypen existieren, von dem unermüdlichen Sinnen und Trachten nach Behebung der sich immer wieder neu einstellenden Übelstände.

Die in den einzelnen Ländern bestehenden Vorschriften erstrecken sich aber auch auf die Schaffung und Erhaltung hygienisch zuträglicher Verhältnisse nicht nur für die Dauer des Aufenthalts des Schülers in dem Schulgebäude, sondern für die ganze Studienzeit. Und so finden wir denn auch zahlreiche Vorschriften nicht nur über alle oben angeführten Details der Gesundheitspflege in der Schule, sondern dieselben reichen und wirken auch noch weit darüber hinaus bis in das Gebiet der Gesundheitspflege durch die Schule.

Im folgenden seien nun die wichtigsten Punkte dieser amtlich angestrebten hygienischen Maßnahmen hervorgehoben.

Um den vielfach laut gewordenen Überbürdungsklagen wirksam entgegenzutreten, haben die Unterrichtsbehörden, um wenigstens ihrerseits das erdenklich Zulässige zu tun, damit die berechtigten Klagen solcher Art verstummen, auf Grund einer Revision der Lehrpläne eine wesentliche Beschränkung des Details im Unterrichtsstoffe der verschiedenen Disziplinen eintreten lassen; Ferialaufgaben wurden, wo solche noch bestanden (z. B. in Schweden), aufgehoben, der Umfang der Hausaufgaben bedeutend eingeschränkt, die Lehrbücher gekürzt, die Lehrmethode verbessert, die Examina erleichtert, das gesamte Prüfungswesen vereinfacht, der Unterricht für einzelne Stunden in das Freie verlegt u. s. f. Allerdings wird ein voller Erfolg dieser Maßnahmen erst dann zu verzeichnen sein, bis die Eltern zur Einsicht gelangt sein werden, daß auch ihrerseits etwas geschehen müsse durch Hintanhaltung jeder Überlastung mit Privatstunden, Musikunterricht und sonstigen Zumutungen. Die Staaten haben durch Einschränkung der gewerblichen Kinderarbeit es verstanden, einen verderblichen Einfluß des dritten Erziehungsfaktors, der menschlichen Gesellschaft, nach Tunlichkeit zu bannen.

Wo Schulzwang besteht, erstreckt er sich meist auf acht Jahre, und zwar am häufigsten vom 6. bis zum 14. Lebensjahre. Erst vom 7. Lebensjahre beginnt die Schulpflicht in Württemberg, Dänemark, Norwegen, Schweden und Nordamerika. Mehrfach besteht die Verpflichtung zum Besuche von Fortbildungsschulen bis zum 16., ja selbst bis zum 18. Lebensjahre (in Preußen und in Württemberg, dessen Vorschriften überhaupt den preußischen vielfach nachgebildet sind).

Die Unterrichtszeit ist in den Volksschulen häufig aus Lehrer- oder aus Raummangel auf Halbtage beschränkt, an höheren Schulen gewinnt derzeit der „ungeteilte Unterricht" (mit eingeschobenen Pausen bis ein Uhr Mittag von früh acht Uhr an) an Verbreitung (insbesondere in Großstädten), obgleich er sich dort, wo er bereits längere Zeit eingeführt ist, nicht einwandfrei bewährt hat, so daß bereits einzelne Anstalten wieder zu dem Vor- und Nachmittagsunterricht zurückgekehrt sind. Vorwiegend ungeteilten Unterricht finden wir in Dänemark (seit vielen Jahren), in Ungarn und in Nordamerika. Viel mehr ungeteilte Sympathien und vielleicht auch Berechtigung hat die Beschränkung der zusammenhängenden Unterrichtszeit auf 45—50 Minuten. Nicht ganz begründet ist hiebei die fast immer anzutreffende rein schematische Verteilung der Pausen.

Die für eine Klasse normativ zulässige Schülerzahl beläuft sich bei Volksschulen auf 80 und darüber (Württemberg 90, Baden 100) — in Wirklichkeit geht sie nicht allzu selten weit über diese ohnehin schon viel zu hohe Grenze hinaus —, an Mittelschulen schwankt das Maximum zwischen 30—50 Schülern.

Die körperliche Gesundheit wird zunächst gefördert durch eine Prohibitivmaßregel, das Verbot der körperlichen Züchtigung. Dasselbe überwiegt bei weitem; wo dies nicht der Fall ist, unterliegt diese Art der Bestrafung wenigstens wesentlicher Einschränkung (auf das männliche Geschlecht, auf ein bestimmtes Alter, auf besondere Ausnahmsfälle).

Vielfach hoffte man — teilweise hofft man noch immer — einer weiteren Zunahme von Rückgratsverkrümmung und Kurzsichtigkeit vorzubeugen durch Einführung der Steilschrift (vgl. d. Art. Schreiben, Rückgratsverkrümmung).

Einer besonderen Begünstigung seitens der Schule erfreuen sich gegenwärtig die körperlichen Übungen mannigfacher Art. Obenan steht — wie es auch wünschenswert ist — das Turnen (s. d. Art.). Nächst dem Turnen erfährt die größte Förderung seitens der Schule der Schwimmunterricht, so in Hamburg, Lübeck und in Österreich (Min.-Erl. vom 23. März 1904, Z. 30865); teilweise wird er kostenlos erteilt, in Belgien in Anwesenheit eines Arztes. Schulbäder finden wir heutzutage nicht selten, meist nicht als Vollbäder, sondern als Fuß- und Brausebäder, leider aber fast durchgehends im Souterrain angelegt, so daß Mangel an Licht und Luft der Benützung dieser sonst sicherlich so wohltätigen Einrichtung starken Eintrag tut. In Dänemark ist die Benützung der Schulbäder obligatorisch.

Eine weite Verbreitung haben Schulspiele und Schülerausflüge gefunden (s. d. Art.).

Mitunter wird auch noch über die bisher gezogenen Grenzen körperlicher Übungen hinausgegangen. Ein neuerlicher Versuch (nach französischem Muster), militärische Exerzierübungen in den Bereich des Schulunterrichts zu ziehen, muß abermals als fehlgeschlagen bezeichnet werden. Die Zahl der Schulgärten (und Baumschulen) nimmt an Volksschulen immer mehr zu, dagegen stehen ihrer Anlage in Städten die immer steigenden Grundpreise und der Mangel an freien Plätzen in der Nähe der Schulen äußerst hinderlich im Wege.

Der Handfertigkeitsunterricht wird vielfach als Gegenmittel gegen geistige Arbeit angesehen und wird daher häufig erteilt. Ihren Ausgang nahm diese Beschäftigung von den „Slöid"-Arbeitsstätten Dänemarks; doch machen die Berichte hierüber mehrfach den Eindruck, als ob diese Beschäftigung doch nicht überall feste Wurzeln schlagen könnte. Die Schulmädchen werden als Ersatz hiefür vielfach mit weiblichen Handarbeiten (Nähen, Sticken, Stricken) und Kochen beschäftigt; hin und wieder steht in Verbindung mit dieser Beschäftigung die Verpflegung mittelloser oder weit entfernt wohnender Schulkinder.

In neuerer Zeit hat man sich aber damit nicht begnügt, alles, was in der Macht der Schule steht, aufzubieten, um die Gesundheit der Schüler in ihrer Gesamtheit tunlichst zu fördern, sondern man lenkte das Augenmerk auch auf das Individuum und kam auf diese Weise immer mehr zu der Erkenntnis der Notwendigkeit geistiger und (zunächst) körperlicher Differenzierung. Diese Schüleruntersuchungen ergaben, abgesehen von den Messungen und Wägungen, die auch der Lehrer vorzunehmen vermag, als Resultat tatsächliche abnorme Erscheinungen, die in erster Linie nur der Arzt zu beurteilen vermag und die als „Schulkrankheiten" (s. d. Art.) schlechthin nur mit der Beschränkung bezeichnet werden können, als sie ganz besonders im schulpflichtigen Alter hervortreten, ohne daß aber deshalb die Schule ganz allein oder auch nur zum großen Teile die Schuld hieran träfe.

Zur Bekämpfung der Infektionskrankheiten bestehen fast in allen Staaten strenge Vorschriften über Isolierung des Kranken und Desinfektion; mit Recht wird aus derartigen Beweggründen öfters die Überlassung von Schulzimmern zu anderen als unterrichtlichen Zwecken wesentlich eingeschränkt. Aufklärung wird seitens der Schule häufiger und umfangreicher geboten als willig und vorurteilsfrei seitens des Publikums entgegengenommen. Insbesondere die Schutzpockenimpfung begegnet vielfachem Mißtrauen, ja geradezu hartnäckigem Widerstand. So kommt es, daß, während der Impfzwang, mitunter sogar die Notwendigkeit der Revakzination wenigstens für die Aufnahme in die Schule vielfach besteht, infolge mancher Gegenagitation die Zahl der Impfgegner zunimmt und in der Schweiz der bereits bestehende Impfzwang aufgehoben wurde.

Wohlfahrtseinrichtungen, die von der Schule ausgehen, sind Suppenanstalten, Milchausgaben und Schulküchen, Schulkreuzer- und Schüler - Unterstützungsvereine (Schülerladen), durch welche die bedürftigen Schüler mit Kleidern, Büchern, Schulrequisiten u. dgl. versehen werden, Ferienkolonien und Kindersanatorien. Erwähnenswert ist der „Verein zum Empfange von Kindern vom Lande" in Kopenhagen, der es sich zur Aufgabe gestellt hat, als Gegenleistung für die Ferienkolonien Kinder der Landbevölkerung, welche unter Aufsicht eines Lehrers zur Besichtigung von Sehenswürdigkeiten in die Hauptstadt kommen, zu bequartieren und herumzuführen.

Als besonders verdienstvoll müssen aber die Bemühungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung nicht vollsinniger und schwachsinniger Kinder bezeichnet werden, die gerade in den letzten Dezennien in den verschiedensten Kulturstaaten von großen Erfolgen gekrönt waren.

Nicht mindere Anerkennung verdient die Gründung von Waisenhäusern, von Kinderhorten zum Aufenthalt sonst unbeaufsichtigter Kinder in den schulfreien Tagesstunden und von Besserungshäusern (Zwangserziehungsanstalten) für verwahrloste Kinder. Dänemark und die Schweiz stehen diesbezüglich in mancher Hinsicht obenan.

Da aber alle hygienischen Maßnahmen anerkanntermaßen in erster Linie der werktätigen Unterstützung der Lehrer bedürfen, mußte man darauf bedacht sein, zunächst an den Lehrerseminarien das Verständnis und Interesse für diese Bestrebungen zu wecken. Daher finden wir auch in vielen Staaten gerade an diesen Unterrichtsstätten Gesundheitslehre mit spezieller Berücksichtigung der Schulhygiene als gesonderten Unterrichtsgegenstand eingestellt. An anderen Schularten (Volks- und Mittelschulen) ist dies weit seltener der Fall. Da erfolgen die einschlägigen Belehrungen meist in Verbindung mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften.

Eine der wichtigsten Erscheinungen, welche durch das mächtige Emporblühen der Schulhygiene hervorgerufen wurden, ist der Schularzt (s. d. Art.).

Fügen wir schließlich hinzu, daß das moderne Unterrichts- und Erziehungswesen in den Kreis seiner Beobachtung und Beeinflussung einerseits auch das vorschulpflichtige Alter zieht durch Schaffung von Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten, anderseits aber ein besonderes Augenmerk auch den Verhältnissen in Studentenquartieren und Kosthäusern, in Bursen und Konvikten zuwendet, so ist daraus wohl ersichtlich, daß die verständnisvolle und gewissenhafte Erfüllung der keineswegs durch die Unterrichtsstunden und die Vorbereitung auf dieselben erschöpften beruflichen Tagesarbeit eines Schulmannes von heutzutage im wahrsten Sinne des Wortes einen ganzen Mann erfordert, der mit Hintansetzung aller persönlichen und Familieninteressen in unauffälliger intensiver Kleinarbeit Stunde für Stunde, Tag für Tag und Jahr für Jahr unverdrossen arbeitet an wahrem Menschenglück und echter Menschengröße der künftigen Generation für seltene Anerkennung und wenig Dank.

Zum Schlusse sei es gestattet, in alphabetischer Reihenfolge alle jene amtlichen Bestimmungen zusammenzustellen, welche in Österreich und speziell wieder in Böhmen, dem Lande zahlreicher Mittelschulen, auf dem Gebiete der Schulhygiene erlassen wurden und derzeit in Geltung sind.

Alkohol-Mißbrauch: Erl. vom 7. April 1904, Z. 53831/L.-S.-R.; Min.-Erl. vom 17. Mai 1905, Z. 12638 (Empfehlung der Wandtafel „Dr. A. Weichselbaum-Dr. C. Henning, Die gesundheitsschädlichen Wirkungen des Alkoholgenusses"); siehe auch „Gasthausbesuch", „Verbindungswesen", „Kosthäuser".

Altersgrenze für die Aufnahme in die I. Klasse des Gymnasiums: Ges. vom 3. Juni 1887; Unstatthaftigkeit einer Altersdispens: Min.-Erl. vom 30. Juni 1887, Z. 12767.

Arbeitszeit: Erl. v. 1. Mai 1900, Z. 28906/L.-S.-R. ex 1899; siehe auch „Hausaufgaben", „Weisungen" S. 49, 68 a., „Überbürdung"; „Pausen".

Augenkrankheiten: Erl. vom 10. März 1894, Z. 7363/L.-S.-R.; siehe auch „Schulhygiene", „Lehrbücher", „Schreibhefte".

Beleuchtung, Brillentragen: Min.-Erl. vom 10. Februar 1880, Z. 2160; siehe auch „Schulhygiene".

Blitzableiter-Anlagen: Min.-Erl. vom 8. Juni 1900, Z. 4415, ex 1899.

Desinfektion von Schulräumen: Min.-Erl. vom 16. August 1887, Z. 20662/M.-I.; Min.-Erl. vom 28. Jänner 1899, Z. 25762.

Diktieren verboten: Min.-Erl. vom 17. Februar 1876, Z. 2501; siehe auch „Schreibhefte".

Elternabende: Min.-Erl. vom 19. Mai 1901, Z. 13964.

Fahrpreisermäßigungen: für Schulausflüge und Ferienkolonien: Erl. vom 7. März 1903, Z. 5743/L.-S.-R.; Min.-Erl. vom 24. August 1905, Z. 1892, Min.-Erl. vom 26. Mai 1906, Z. 28084/16, St.-E.-M.

Feuersgefahr, Verhalten bei einer solchen in der Schule: Erl. vom 15. April 1901, Z. 6924/L.-S.-R., Erl. vom 23. April 1904, Z. 15359/L.-S.-R.; siehe auch „Blitzableiter", „Unglücksfälle".

Ferien: siehe „Arbeitszeit", „Hausaufgaben", „Schulhygiene", „Hitzferien", „Weihnachtsferien".

Gasthausbesuch: Min.-Erl. vom 28. September 1852, Z. 7453, Disziplinarordnung für die Mittelschulen Böhmens, genehmigt mit Min.-Erl. vom 9. Dezember 1874, Z. 17002, Statth.-Erl. vom 3. Mai 1904, Z. 61237 und zahlreiche Landesschulraterlässe, so vom 15. Juni 1880, Z. 13421, vom 11. Dezember 1880, Z. 29557, vom 21. Dezember 1881, Z. 29783, vom 7. Mai 1884, Z. 11119, vom 1. Mai 1900, Z. 28906, vom 3. Jän-

ner 1904, Z. 55291 ex 1903, vom 12. Jänner 1905, Z. 1726, siehe auch „Verbindungswesen“.

Geheime Sünden: Min.-Erl. vom 23. Februar 1850, Z. 485.

Gesangsunterricht (Normalstimmung): Min.-V. vom 25. Juli 1890, Z. 15090.

Hausaufgaben, Einschränkung derselben: Min.-Erl. vom 15. Dezember 1854, Z. 18748 (Ferialaufgaben), Min.-Erl. vom 7. März 1855, Z. 3442, Erl. vom 1. Mai 1900, Z. 28906/L.-S.-R. ex 1899; siehe auch „Lehrplan und Instruktionen“, „Überbürdung“, „Weisungen“, „Arbeitszeit“.

Hauslehrer: „Entwurf der Organisation der Gymnasien in Österreich“ 1849 in: „Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich“, I. T., 1884, S. VII, Min.-Erl. vom 11. März 1854, Z. 4001, Min.-Erl. vom 7. März 1855, Z. 3442, Staats-Min.-Erl. vom 9. November 1862, Z. 10022/623 K. U., Min.-Erl. vom 17. Februar 1876, Z. 2501.

Hitzferien: Min.-Erl. vom 22. Dezember 1886, Z. 24622.

Impfung: Min.-Erl. vom 9. Juni 1891, Z. 9043 (betreffend die Mitwirkung der Volksschullehrer zur Sicherung eines guten Impfzustandes der Schulkinder), Min.-Erl. vom 5. November 1901, Z. 29998 (Empfehlung der Broschüre „Dr. G. Paul, Der Nutzen der Schutzpockenimpfung“).

Infektionskrankheiten: siehe „Schulhygiene“, „Körperpflege“. Zur Verhütung der Verbreitung der Infektionskrankheiten wurden in den einzelnen Kronländern Landesschulraterlässe normativer Natur herausgegeben (für Böhmen vom 9. April 1888, Z. 9481, Erl. vom 21. November 1906, Z. 33187/L.-S.-R.).

Jugendspiele: siehe „Körperpflege“, „Schülerausflüge.“

Kinderschutz und Jugendfürsorge: Erl. vom 29. Mai 1907, Z. 24801/L.-S.-R. (Förderung durch Geldsammlungen unter der Schuljugend); siehe auch „Schwachsinnige Kinder“.

Körperpflege: Min.-Erl. vom 15. September 1890, Z. 19097, betreffend die Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend an Mittelschulen, Min.-Erl. vom 15. Oktober 1893, Z. 18830, ai. 1891, Min.-Erl. vom 24. Februar 1904, Z. 6404; Erl. vom 9. Dezember 1904, Z. 48565/L.-S.-R. (Vorsicht beim Fußballspiel); dazu noch Min.-Erl. vom 6. März 1897, Z. 3123 (Empfehlung der Wandtafel „Dr. S. Kohn, Erste Hilfe bei Unfällen“, neuerdings betont mit Erl. vom 24. Februar 1901, Z. 3970/L.-S.-R.; überdies werden mehrfach Spielbücher und dergleichen amtlich empfohlen).

Kosthäuser: Min.-Erl. vom 22. Jänner 1897, Z. 549, bildet den Vorläufer zu dem Min.-Erl. vom 17. Dezember 1897, Z. 26715; dazu die Landesschulrats-Erlässe vom 24. Februar 1897, Z. 4082, vom 16. Februar 1898, Z. 45, insbesondere aber vom 1. Mai 1900, Z. 28906 ai. 1899, endlich vom 7. Juni 1900, Z. 21270. — Min.-Erl. vom 10. Mai 1899, Z. 2159, betreffend das Unterkunftswesen der Tagesschüler an gewerblichen und kommerziellen Lehranstalten, endlich Min.-Erl. vom 2. Juli 1902, Z. 35078 ex 1901, die gleichen Verhältnisse an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten regelnd. Min.-Erl. vom 24. September 1903, Z. 29098 (Empfehlung der Broschüren von Dr. Leo Burgerstein, „Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen“ und „Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend“); vgl. „Dr. Emil Wiener, Gesundheitsregeln für die Schuljugend“ (zum Gebrauche an gewerblichen Lehranstalten).

Kurzsichtigkeit: siehe „Beleuchtung“, „Brillentragen“, „Lehrbücher“, „Schreibhefte“, „Schulhygiene“.

Lehrbücher (Bibliotheksbücher): Min.-Erl. vom 10. Februar 1880, Z. 2160, Min.-Erl. vom 27. November 1887, Z. 24101, Min.-Erl. vom 2. August 1897, Z. 5261 (betreffs der typographischen Ausstattung), Min.-Erl. vom 17. Februar 1876, Z. 2501; Min.-Erl. vom 10. Oktober 1905, Z. 37560 (betreffs des Umfanges)

Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich: 2. Aufl. (Min.-Erl. vom 23. Februar 1900, Z. 5146). — Mit den ergänzenden Erlässen für Religion (Min.-Erl. vom 16. Jänner 1906, Z. 47887 ex 1905), Griechisch (Min.-Erl. vom 20. Juni 1906, Z. 24756, Schularbeiten), Geographie (Min.-Erl. vom 11. Oktober 1904, Z. 20089), Physik (Min.-Erl. vom 3. Juli 1906, Z. 26588). — Instruktionen für

den Unterricht an Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan, 5. Aufl. (Min.-Erl. vom 1. März 1899, Z. 5546), mit dem ergänzenden Min.-Erl. vom 11. Oktober 1904, Z. 20089 (Geometrie).

Lektüre: Min.-Erl. vom 7. September 1849, Z. 5212, Min.-Erl. vom 19. April 1854, Z. 6105 und die Landesschulratserlässe vom 8. November 1872, Z. 14768 und vom 22. Mai 1885, Z. 17475. Min.-Erl. vom 16. Dezember 1885, Z. 23324 (Anordnung einer Revision der Schülerbibliotheken), Min.-Erl. vom 2. April 1887, Z. 12294; hinsichtlich der Leihbibliotheken Statth.-Präs.-Erl. vom 19. Jänner 1851, Z. 3686, siehe auch Diszipl.-Ord. d. Mittelsch. Böhmens, § 15. — Erl. vom 8. Juni 1897, Z. 17242/L.-S.-R. (betreffend die Hintanhaltung der Ausstellung unsittlicher Bilder und Bücher).

Lokation: Min.-Erl. vom 26. Jänner 1886, Z. 1512 (Abschaffung derselben).

Methode: siehe „Lehrplan und Instruktionen", „Weisungen".

Pausen: Min.-V. vom 21. Dezember 1875, Z. 19109, Min.-Erl. vom 21. August 1903, Z. 28852, vom 8. Juni 1904, Z. 3653, vom 9. Juli 1904, Z. 8376; Min.-Erl. vom 7. Oktober 1905, Z. 26487 (Empfehlung der Vorrichtung zum Signalisieren der Stunden und Erholungspausen von Rud. Kaftan, Wien).

Prüfen: Min.-Erl. vom 2. Mai 1887, Z. 8752; siehe auch „Weisungen".

Schreibhefte: Min.-V. vom 23. Juli 1885, Z. 11853, Min.-Erl. vom 7. September 1885, Z. 16337, Min.-V. vom 19. Dezember 1885, Z. 23017 (betreffend die Linierung), Erl. vom 30. Dezember 1902, Z. 52151/L.-S.-R. (Verbot der Drahtheftung), endlich die mehrfach zusammenfassende Min.-V. vom 23. Juli 1904, Z. 5513. Min.-Erl. vom 2. Mai 1887, Z. 8752 (Einschränkung der Heftezahl und der Vielschreiberei); siehe auch „Diktieren".

Schulaufsicht: Min.-V. vom 3. November 1899, Z. 9571 (Neue Instruktion für die k. k. Landesschulinspektoren).

Schülerausflüge: siehe „Körperpflege". Eisenbahn-Min.-Erl. vom 12. Juli 1897, Z. 1739/III.; Erl. vom 7. März 1903, Z. 5743/L.-S.-R.; siehe auch „Alkoholmißbrauch".

Schulgebäude: siehe „Schulhygiene".

Schulhygiene: Min.-Erl. vom 10. Februar 1880, Z. 2160, Min.-V. vom 12. März 1895, Z. 27638, ex 1894, betreffend die Schulgesundheitspflege an den Mittelschulen; ferner Min.-Erl. vom 5. September 1905, Z. 33716 (Unterweisung der Mittelschul-Lehramtskandidaten in der Schulhygiene); siehe auch „Körperpflege", „Turnen", „Unglücksfälle". Min.-Erl. vom 12. Jänner 1891, Z. 749 (Übertragung der Erteilung des Unterrichts im somatologischen und im hygienischen Teile des naturgeschichtlichen Unterrichts an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten an Ärzte), Min.-Erl. vom 17. Dezember 1896, Z. 4189, ex 1893 (provisorische Instruktion für diese ärztlichen Dozenten). Auch Wandtafeln für diesen Unterricht werden mehrfach amtlich empfohlen, desgleichen die „Monatsschrift für Schulgesundheitspflege", herausgeg. von der österr. Gesellschaft für Gesundheitspflege in Wien (Erl. vom 30. Jänner 1897, Z. 5307/L.-S.-R. ex 1896), „Dr. Jul. Pick, Der Schularzt" (Erl. vom 30. November 1906, Z. 40562/L.-S.-R.).

Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen (Min.-V. vom 29. September 1905, Z. 13200).

Schwachsinnige Kinder, Fürsorge für ihren Unterricht und ihre Erziehung: Min.-Erl. vom 7. Mai 1907, Z. 34481 ex 1906.

Schwimmen: Min.-Erl. vom 24. März 1904, Z. 30865 ex 1903 (Förderung desselben bei der Jugend durch die Schule).

Stundeneinteilung: siehe „Weisungen," S. 68 f.; Min.-Erl. vom 22. Dezember 1886, Z. 24622; Min.-Erl. vom 15. Oktober 1893, Z. 18830 ex 1891 (Rücksichtnahme auf die Spieltage); Min.-Erl. vom 21. August 1903, Z. 28852 (betreffend den „ungeteilten" Unterricht und die Unterrichtspausen).

Tabakrauchen: siehe Diszipl.-Ord. f. d. Mittelsch. Böhmens § 23, „Kosthäuser".

Tier- und Pflanzenschutz: Min.-Erl. vom 29. Jänner 1904, Z. 35962 ex

1903, Erl. vom 31. Mai 1902, Z. 25550 ex 1901/Statth.; Erl. vom 23. Mai 1907, Z. 23731/L.-S.-R.; siehe auch „Vogelschutz“, „Vivisektion“, „Schul- und Unterrichtsordnung“.

Tuberkulosebekämpfung: Min.-Erl. vom 29. Juli 1902, Z. 24189, Erl. vom 19. Mai 1904, Z. 14481/L.-S.-R., Erl. vom 20. Dezember 1905, Z. 20224/L.-S.-R.

Turnen: Erl. vom 16. Februar 1903, Z. 50911/L.-S.-R., ex 1902, und vom 21. Juli 1904, Z. 57161/L.-S.-R., ex 1903 (betreffend die Sicherung der Turngeräte).

Überbürdung: Min.-V. vom 29. Juni 1851, Z. 6512, Min.-Erl. vom 7. März 1855, Z. 3442, Min.-Erl. vom 17. Februar 1876, Z. 2501, Min.-V. vom 28. November 1882, Z. 20416, Min.-Erl. vom 20. Oktober 1893, Z. 24734; siehe auch „Arbeitszeit“, „Hausaufgaben“.

Unglücksfälle: Min.-Erl. v. 10. November 1895, Z. 23391 (durch elektrische Leitungen, Empfehlung der Broschüre „Adalb. v. Waltenhofen, Belehrung über die Vermeidung von Unglücksfällen durch Elektrizität und über die Hilfeleistung in solchen Fällen“), siehe auch „Blitzableiter“, „Turnen“. Erl. vom 6. November 1902, Z. 39869/L.-S.-R. (betreffend die Hintanhaltung von Unglücksfällen durch Spielen und Hantieren mit Schußwaffen und Sprengstoffen), Erl. vom 15. Februar 1906, Z. 7096/L.-S.-R. (Hintanhaltung jeglicher Gefahr durch bedenkliches Gedränge beim Schulmessenbesuch); Erl. vom 28. Februar 1906, Z. 7655/L.-S.-R. (Belehrung und Warnung hinsichtlich des Umganges mit Explosivstoffen des täglichen Verkehres).

Verbindungswesen: Min.-Erl. vom 25. Oktober 1873, Z. 14472, Min.-Erl. vom 14. März 1886, Z. 1389; dazu die Landesschulraterlässe vom 1. Mai 1886, Z. 11022, vom 19. April 1894, Z. 9301, vom 12. Oktober 1896, Z. 34763, vom 28. April 1899, Z. 13264; siehe auch Diszipl.-Ord. f. d. Mittelsch. Böhmens, § 24, „Gasthausbesuch“.

Vivisektion: Min.-Erl. vom 17. Juli 1885, Z. 11782 (Hintanhaltung des Mißbrauches derselben).

Vogelschutz: Ges. vom 30. April 1870 (für Böhmen), Ges. vom 28. August 1889 (für Niederösterreich); siehe auch „Tierschutz“.

Weihnachtsferien: Min.-V. vom 21. August 1903, Z. 28852, vom 8. Juni 1904, Z. 3653, vom 9. Juli 1904, Z. 8376 (Verlängerung derselben).

Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den Instruktionen für den Unterricht. 2. Aufl. (Min.-Erl. vom 5. Mai 1895, Z. 9826).

Wohlfahrtseinrichtungen Österreichs (1848—1898): Festschrift zu Ehren des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums Sr. k. u. k. Majestät des Kaisers Franz Josef I., Wien 1899. Auf dieses Werk wird hingewiesen mit Erl. vom 6. Februar 1899, Z. 3477/L.-S.-R.

Zahnpflege: Min.-Erl. vom 27. April 1904, Z. 43429, ex 1903 (Empfehlung der Broschüre „Dr. G. Port, Hygiene der Zähne und des Mundes im gesunden und kranken Zustand“); Erl. vom 27. Mai 1903, Z. 17423/L.-S.-R.

Zeichnen: Min.-Erl. vom 3. April 1876, Z. 4814 (Vorsicht beim Gebrauche der Farben).

Aus dieser großen Zahl von Verordnungen ist klar und deutlich zu ersehen, daß die Schule nicht der Vorwurf der Lässigkeit hinsichtlich der Maßnahmen zur Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend treffen kann, vielmehr ist die Ursache zu trotzdem etwa auftauchenden Klagen größtenteils außerhalb der Schule zu suchen.

Alle etwa einschlägigen Werke hier aufzuzählen ist schon aus Raummangel unmöglich; ist ja doch die Zahl der Arbeiten über einzelne Themen allein unermeßlich groß, zumal die Hygiene zahlreicher und umfangreicher Hilfswissenschaften (Naturwissenschaften und Medizin, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Philosophie) nicht entbehrt. Wir beschränken uns daher im folgenden darauf, die Literatur in R. Wehmers Enzyklopäd. Handbuch der Schulhygiene, soweit als tunlich und zulässig, zu ergänzen.

Literatur: Als grundlegende Werke seien hier vorangesetzt: Baginsky Ad.-Janke O., Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. Stuttgart 1898—1900 (in 1. Aufl. von Ad. Baginsky allein 1877 herausgegeben). Nach Kotelmann (siehe unten) besonders

für Ärzte geeignet. — Burgerstein Leo-Netolitzky Aug., Handbuch der Schulhygiene. 2. Aufl. Jena 1902 (in 1. Aufl. als 1. Band des Werkes „Th. Weyl, Handbuch der Hygiene" 1896 erschienen). Besonders wertvoll auch wegen seiner sozusagen internationalen Quellenangaben. — Eulenberg H.-Bach Th., Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. Berlin 1896—1900 (1. Aufl. 1889—1891). Gleichfalls reiche Quellenangabe. — Kotelmann Ludw., Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. München 1904 (als II. Band, 2. Abt., 2. Hälfte des Werkes „A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen". München 1895—1898. 1. Aufl. 1895). Will nach des Verfassers eigenen Worten nur dasjenige aus dem großen Gebiete der Schulhygiene behandeln, worüber der Lehrer wenigstens einigermaßen Verfügung und Macht hat. — Wehmer R., Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Unter Mitarbeit von F. W. Büsing und Herm. Krollich herausgegeben, 1. Aufl. Wien-Leipzig 1904. In lexikalischer Form gehalten. Reichhaltige Literaturangaben, besonders unter „Lehrbücher und sonstige allgemeine Schulliteratur" und unter „Zeitschriften". — Wertvolles Material bietet der Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (Nürnberg, 4.—9. April 1904), 4 Bände. Verlag von J. L. Schrag, Nürnberg 1904. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausgegeben seit 1888 von L. Kotelmann in Hamburg, jetzt von Fr. Erismann in Zürich, n den letzten Jahrgängen mit einer besonderen Beilage „Der Schularzt". Mit wertvollen Literaturverzeichnissen. *A*) *Periodisch erscheinende Druckschriften*: Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgeg. von H. Schiller (jetzt Th. Ziegler)-Th. Ziehen, seit 1898, Berlin. Enthält häufig ausführliche Literaturangaben. — Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, herausgeg. von E. Meumann, Leipzig. — Alkoholismus, Vierteljahrschrift zur wissenschaftlichen Erörterung der Alkoholfrage, herausgeg. von Dr. A. Baer, Dresden. — Die Alkoholfrage, Vierteljahrschrift, herausgeg. von Böhmert-Dr. Meinert, Dresden. — Archiv für Krüppelpflege, herausgeg. von P. Schäfer-Pastor. — Archiv für Ophthalmologie, herausgeg. von Graefe. — Archiv für die gesamte Psychologie, herausgeg. von Meumann-Wirth. — Archiv für Physiologie, herausgeg. von Pflüger. — Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie einschließlich Rassen- und Gesellschaftshygiene, herausgeg. von Alfr. Ploetz, Berlin. — Internationales Archiv für Schulhygiene, herausgeg. von Dr. Axel Johannessen und Dr. H. Griesbach u. a., Leipzig. — Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, herausgeg. von Ufer, Altenburg. — Natur- und kulturphilosophische Bibliothek, J. A. Barth, Leipzig. — Bibliothek der Gesundheitspflege, Stuttgart. — Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen mit der Beilage „Jugendschriftenrundschau", herausgeg. von Rob. Neumann, Jul. Fischer, Tetschen. — Die Enthaltsamkeit, herausgeg. von J. Petersen, Kiel. — Eos, Vierteljahrschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer, herausgeg. von Dr. M. Brunner u. a., Wien. — Gesundheitslehrer, herausgegeben von Dr. Heinr. Kantor, Warnsdorf (Böhmen). — Göschen, Sammlung. Unser heutiges Wissen in Einzeldarstellungen, Leipzig. — Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens, herausgeg. von Dr. L. Loewenfeld. Dr. H. Kurella, Wiesbaden. — Gymnasium, herausgeg. von P. Meyer und A. Wirmer, Paderborn. — Jahrbuch der Naturwissenschaften, herausgeg. von M. Wildermann, Freiburg i. B. — Monatschrift für Sprachheilkunde, herausgeg. von A. und H. Gutzmann. — Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik, herausgeg. von J. Ilberg und B. Gerth. — Jugendschriftenwarte, herausgeg. von H. Wolgast, Leipzig. — Jugendschriften-Versandtstelle des Lehrerhausvereines für Oberösterreich, Kleinmünchen bei Linz. — Kind und Kunst, Monatschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes, herausgeg. von A. Koch, Darmstadt. — Körper und Geist, herausgeg. von K. Müller u. a. (als Fortsetzung der „Zeitschr. für Turnen und Jugendspiel", herausgeg. von H. Schnell und H. Wickenhagen). — Mitteilungen des Vereines zur Pflege des Jugendspieles, herausgeg. von V. Pimmer, Wien. — Österreichische Mittelschule, herausgeg. von L. Eysert u. a., Wien. — Internationale Monatschrift zur Erforschung des Alkoholismus und Bekämpfung der Trinksitten, herausgeg. von Dr. Blocher, Basel. — Mutterschutz, Zeitschr. zur Reform der sexuellen Ethik, herausgeg. von Dr. Helene Stöcker, Frankfurt a. M. — Monatschrift für das Turnwesen mit besonderer Berücksichtigung des Schul-

turnens und der Gesundheitspflege, herausgegeben von Gebh. Eckler. H. Schröer, Berlin. — Monatschrift für soziale Medizin (jetzt Soziale Medizin und Hygiene), redig. von Dr. M. Fürst-Dr. K. Jaffé, Hamburg. — Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens, Leipzig. — Natur und Schule, Zeitschr. für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen, herausgeg. von B. Landsberg, O. Schmeil, B. Schmid, Leipzig. — Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, herausgeg. von O. Schmeil und W. B. Schmidt, Leipzig. — Pädagogische Blätter von Kehr, herausgeg. von Muthesius, Gotha. — Der Sämann, Monatschrift für pädagogische Reform, herausgeg. von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Leipzig. — Die Turnerin, Blätter für die turnenden Frauen und Mädchen in Deutschland und Österreich, herausgeg. von Konst. Brückelt, Leipzig. — Vierteljahrschrift für körperliche Erziehung, herausgegeben von L. Burgerstein-V. Pimmer. — Volks- und Jugendschriften-Rundschau, herausgeg. von P. G. A. Sydow, Hamburg, im Auftrage der Prüfungsausschüsse des Verbandes deutscher evang. Schul- und Lehrervereine. — Turnerische Zeitfragen, herausgeg. von J. Lukas, Wien. — Wegweiser für Lehrmittel, Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. G. Winkelmann, Berlin. — Zeitschrift für experimentelle Pädagogik von E. Meumann, - W. A. Lay, Leipzig. — Zeitschrift für Gewerbehygiene, Wien. — Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinnes auf wissenschaftlicher Grundlage, herausgeg. von Vogt-Weigandt, Jena. — Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, herausgeg. von Fr. Frisch, Wien. — Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, herausgeg. von Ebbinghaus, Leipzig. — Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgeg. von O. Flügel-W. Rein, Langensalza.

B) Broschüren und Bücher. — Albrand, Sehproben. Leipzig 1893. — Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde von 1895 bis 1903. 2. Aufl. Leipzig 1906. — Altschul Th., Kritische Bemerkungen zur medizinischen Statistik. Wien 1894. — Aly, Humanismus und Historismus. Marburg 1902. — Ammon F., Die ersten Mutterpflichten und die erste Kinderpflege. — Baerwald R., Theorie der Begabung. Leipzig 1896. — Baldwin J. M., Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann, 1898. — Balfour, The educational Systems of Great-Britain and Ireland. Oxford 1898. — Baur A., Die Hygiene des kranken Schulkindes. Stuttgart 1903. — Derselbe, Das Samariterbüchlein. 12. Aufl. Stuttgart. — Bayer E., Literatur der gesamten wissenschaftlichen Literatur über Alkohol und Alkoholismus. — Beier A., Die höheren Schulen in Preußen. Halle 1899. — Benda Th., Die neue Schulreform und die Hygiene. Berlin 1901. — Bennigsen A. v., Sexuelle Pädagogik in Haus und Schule. Groß-Lichterfelde 1904. — Bergmann P., Die Sittlichkeitsfrage und die Schule. 1898. — Derselbe, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, 1901. — Berichte über Ausstellungen und Kongresse, z. B. Escherich, Verhandlungen der Sektion IV des VII. internationalen Kongresses für Hygiene und Demographie: Kinder- und Schulhygiene. — Die Gesundheitspflege in der Schule. Führer durch die Lehrmittel, ausgestellt vom kgl. preußischen Unterrichtsministerium auf der Hygieneausstellung in Berlin 1883. — Erismann Fr., Die Schulhygiene auf der Jubiläumsausstellung für Beförderung der Arbeitsamkeit in Moskau, Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1888, 367 ff. — Janke, Die schulhygienische Abteilung auf der Berliner Gewerbeausstellung, Hygienische Rundschau, 1896, Nr. 19. — Bericht über die Lehrmittelausstellung in Wien, Ostern, 1903 (siehe unten), über die Städteausstellung in Dresden, 1903, Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1904, 209 ff., endlich über die Hygieneausstellung in Nürnberg, April, 1904. — Burgerstein L., Zeitschr. für österr. Gymnasien 1904, S. 673. — Ferner Schriften wie Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. u. 29. September 1901. Leipzig 1902. — Über die Verhandlungen des 8. allgem. deutschen Neuphilologentages vom 30. Mai bis 2. Juni 1898 zu Wien. Hannover 1898, und s. f. — Biedert Ph., Das Kind, seine geistige und körperliche Pflege bis zur Reife. Stuttgart 1906. — Derselbe, Die Kinderernährung im Säuglingsalter und die Pflege von Mutter und Kind, 5. Aufl. — Bloch J., Das Sexualleben unserer Zeit. Wien 1906. — Bock K., Das Buch vom gesunden und kranken Menschen, 17. Aufl. 1904. — Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Leipzig-Wien 1905 (umfangreiche Literaturangaben). — Bolljahn, Japanisches

Schulwesen. Berlin 1896. — Bolton Th., Über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleitung 1902. — Brandeis H., Über Körpererziehung und Volksgesundheit. Leipzig 1903. — Bresgen M., Der Kopfschmerz bei Nasen- und Rachenleiden und seine Heilung, 3. Aufl. Leipzig 1901. — Derselbe, Krankheits- und Behandlungslehre der Nasen-, Mund- und Rachenhöhle, sowie des Kehlkopfes und der Luftröhre, 3. Aufl. 1896. — Derselbe, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung, vorzüglich bei Schulkindern, unter besonderer Berücksichtigung der damit entstehenden Gedächtnis- und Geistesschwäche. Hamburg 1890. — Bretschneider R.-Heinicke, Dresdener Bilder gegen den Alkohol. Dresden. — Bruns, Die Hysterie im Kindesalter, 1899. — Cohn, Tafeln zur Prüfung der Sehschärfe der Schulkinder, Soldaten, Seeleute und Bahnbeamten, 4. Aufl. Breslau 1893. — Derselbe, Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden? Braunschweig 1903. — Combe A., Die Nervosität des Kindes. Leipzig 1903. — Compayré G., Die Entwicklung der Kinderseele, deutsch von Ufer. Altenburg 1900. — Daae A.-(M. Sänger), Die Farbenblindheit und deren Erkennung, 3. Aufl. Berlin. — Drescher Joh., Elternabende. Wien 1904. — Dressler, Anleitung zur ersten Hilfe bei Unglücksfällen, 2. Aufl. Karlsruhe. — Dürlacher, Erste Hilfe bei Unglücksfällen. Karlsruhe 1895. — Dafour P., Geschichte der Prostitution. — Dukes Cl., Health and School. London 1887. — Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Leipzig 1885. — Derselbe, Grundzüge der Psychologie, 1902. — Die Ehe. 2. Aufl. Donauwörth 1904. — Ellendt G., Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten, 4. Aufl. Halle a. S. 1905. — Eucken R., Die Lebensanschauungen der großen Denker. 5. Aufl. 1905. — Eulenburg A., Nervenfeinde in Schule und Haus, 1890. — Felsch, Das Hauptprinzip der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens, 1904. — Fischer F., Das erste Lebensjahr in gesunden und kranken Tagen. Jena 1900. — Fischer-Dückelmann, Die Frau als Hausärztin. Stuttgart 1902. — Derselbe, Das Geschlechtsleben des Weibes, 10. Aufl. — Flachs, Rich. Dr., Die geschlechtliche Aufklärung bei der Erziehung unserer Jugend. Dresden-Leipzig 1906. — Flechsig, Gehirn und Seele. Leipzig 1896. — Flügge, Grundriß der Hygiene für Studierende etc. Leipzig 1894. — Foerster Fr. W. Dr., Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin 1904. — Derselbe, Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. Berlin 1905. — Forel, Die Trinksitten, ihre hygienische und soziale Bedeutung. Ihre Beziehungen zur akademischen Jugend. — Derselbe, Die sexuelle Frage. München 1905. — Fournier A., Was hat der Vater seinem achtzehnjährigen Sohne zu sagen? Übersetzt von Dr. C. Ravasini. Stuttgart 1905. — Frenzel Fr., Die pädagogische und didaktische Behandlung stotternder und stammelnder Kinder. Stolp 1902. — Gallina, Ferialreisen mit Studenten. 1896. — Gaupp R., Über den Selbstmord. München 1905. — Gerhardt, Über die gegenwärtige Gestaltung des höheren Schulwesens in Frankreich. Berlin 1896. — Gesundheitsbüchlein, herausgegeben vom kais. Gesundheitsamte, 11. Aufl. Berlin. — Gloger C. W. L.-Dürigen Br., Schutz den Vögeln! 14. Aufl. Leipzig 1901. — Grawitz, Die Gesundheit des täglichen Lebens. Stuttgart 1901. — Griesbach, Der Stand der Schulhygiene in Deutschland. Leipzig 1904. — Groos K., Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin 1904. — Gruber H., Unserer Ruth Lernjahre. München. — Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen. Berlin 1902. — Hanausek, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene, 4. Aufl. Wien 1904. — Hartmann K. A. M., Der Schularzt für höhere Lehranstalten. Leipzig 1906. — Hartmann A., Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts, 3. Aufl. 1896. — Derselbe, Leitsätze der Schulgesundheitspflege, 2. Aufl. Berlin 1901. — Heintze, Latein und Deutsch. Stolp 1902. — Heller Th., Dr., Ermüdungsmessungen an schwachsinnigen Schulkindern, 1899. — Derselbe, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — Henoch Ed., Vorlesungen über Kinderkrankheiten, 11. Aufl., 1903. — Hergel G., Praktische Anleitung zum Schlittschuhlaufen. Wien 1891. — Derselbe, Die Jugendspiele. Prag 1892. — Derselbe, Willensstärke und Urteilskraft. Wien 1905. — Heubaum A., Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Berlin 1904. — Heubner, Lehrbuch der Kinderkrankheiten, 1903. — Hinträger L., Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern, 1895 (enthält den Entwurf der 1882 ernannten dänischen hygienischen Kommission zu einem hygienischen Schulgesetze). — Höffding, Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung, übers. von Bendixen,

2. Aufl., 1893. — Holletschek R., Kunstfertigkeit im Eislaufen. Troppau 1896. — Huther A., Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre. Berlin 1898. — Jäger O., Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897. — Jellinek S., Über erste Hilfe bei elektrischen Unglücksfällen. Wien 1905. — Jessen E., Gesunde und kranke Zähne (Wandtafel); dazu Zahnhygiene in Schule und Haus. Straßburg. — Kahl, Marsilius Ficinus, De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum (1482), Neue Jahrb. (XVII/XVIII, 2, S. 482 ff.). — Katalog der Ausstellung neuer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen in Wien (Ostern, 1903), 2. Aufl. Wien 1903. — Keller R., Die Einrichtung der Turnplätze für Stadt- und Landschulen, Wien. — Kern H., Grundriß der Pädagogik, 5. Aufl. Berlin 1893. — Key, Das Jahrhundert des Kindes. — Bibliothek pädagogischer Klassiker, hersg. von Fr. Mann, Langensalza (siehe auch „Pädagogische Klassiker"). — Klein Ch., Das Baden. Düsseldorf 1895. — Klencke H., Das kranke Kind. — Derselbe. Hauslexikon der Gesundheitslehre für Leib und Seele, 7. Aufl. Leipzig 1880. — Derselbe, Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife, 10. Aufl. von R. Klencke, 1894. — Koch, Die Gesundheitspflege in der Familie. Berlin 1902. — Körner, Die Hygiene des Ohres. Wiesbaden 1898. — Köster L., Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. Leipzig 1903. — Kraepelin E., Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch einige Arzneimittel, 1892. — Derselbe. Über Ermüdungsmessungen, 1903. — Laehr, Die Hygiene der Nerven. Stuttgart 1901. — Lay A. W., Experimentelle Didaktik. Wiesbaden 1903. — Derselbe, Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene. Wiesbaden 1904. — Lehmann, Die körperlichen Äußerungen psychischer Zustände, 1899. — Lehmann R., Erziehung und Erzieher. — Derselbe, Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Berlin 1907. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle 1901 (über Lehr-, Prüfungs- und Schulordnungen anderer Länder siehe Bericht über den I. internat. Kongreß für Schulhygiene. II, 34. Nürnberg 1904). — Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. — Liebing R. H., Hygiene des Schulkindes im Elternhause. Leipzig. — Lietz, Emlohstobba (siehe die Literaturangaben daselbst, S. 162). — Lipps G. F., Psychische Meßmethoden, 1906. — Lischnewska M., Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Frankfurt a. M. 1905. — Lobedank E., Die Gesundheitspflege des Schulkindes im Elternhause. Hamburg 1904. — Derselbe, Die Gesundheitspflege der Jugend im schulpflichtigen Alter. Straßburg 1900. — Lorentz Fr., Sozialhygiene und Schule. Hamburg 1906. — Magnus H., Farbentafel zur methodisehen Erziehung des Farbensinnes, 2. Aufl. Breslau 1902. — Manacéine M., Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur. Leipzig 1905 (deutsch von L. Wagner mit einem Anhang „Die Überbürdung in der Schule"). — Mathias Ad., Aus Schule, Unterricht und Erziehung. München 1901. — Derselbe, Wie werden wir Kinder des Glückes? 2. Aufl. München. — Derselbe, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 4. Aufl. München 1902. — Derselbe, Praktische Pädagogik. — Meumann E., Haus- und Schularbeit. Leipzig. — Derselbe, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig. — Merth H., Die Trunksucht und die Bekämpfung durch die Schule. Wien. — Mey, Frankreichs Schulen, 1901. — Meyer, Math. H. Th., Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg 1903. — Meyer, Die moderne Berechtigungsjagd auf unseren höheren Schulen. Hannover 1885. — Michaelis A., Hygiene des Rauchens und der Tabak. Leipzig 1894. — Migerka Kath., Auch eine soziale Aufgabe. Wien 1900. — Moll A., Der Einfluß des großstädtischen Lebens und des Verkehres auf das Nervensystem. Berlin. — Mosetig-Moorhof, Ritter v., Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen, 3. Aufl. Wien. — Muff, Humanistische und realistische Bildung. Berlin 1901. — Munk Max, Die Schulkrankheiten. Brünn 1905. — Derselbe, Die Hygiene des Schulgebäudes. Brünn 1905. — Derselbe, Die Zahnpflege in Schule und Haus. Brünn 1905. — Müller F. C., Über Schülerverbindungen, 4. Aufl. München 1896. — Müller H., Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfange des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1904. — Münch W., Geist des Lehramtes. Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1892. — Derselbe, Über Menschenart und Jugendbildung (Neue Folge vermischter Aufsätze). Berlin 1900. — Derselbe, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, 2. Aufl. Berlin 1896. — Derselbe, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. — Derselbe, Anmerkungen zum Texte des Lebens, 3. Aufl. Berlin 1904. — Derselbe, Aus Welt und Schule.

Berlin 1904. — Derselbe, Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale und Möglichkeiten (enthält die Besprechung von 16 pädagogischen Schriften mit anschließenden „Praktischen Ausblicken"). Berlin 1904. — Nagel W., Handbuch der Physiologie des Menschen. Braunschweig 1906. — Nath M., Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Leipzig 1906. — Natorp P., Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 1899. — Derselbe, Sozialpädagogik. — Neter E., Das einzige Kind und seine Erziehung. München 1906. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. B. G. Teubner, Leipzig. — Niemeyer, Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts. — Noikow P. M., Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik J. J. Rousseaus. Leipzig 1898. — Nussbaum Chr., Leitfaden der Hygiene für Techniker etc., 1902. — Oetken, Schulen der Vereinigten Staaten. Kristiania 1881. — Ohlert, Die deutsche höhere Schule, 1896. — Oker M.-Blom, Beim Onkel Doktor auf dem Lande. Deutsch übersetzt v. L. Burgerstein, 2. Aufl. Wien 1906. — Opel K., Das Buch der Eltern, 5. Aufl., herausgeg. von Julius Ziehen. Frankfurt a. M. 1906. — Pädagogische Klassiker. Herausgeg. v. Dr. G. Ad. Lindner. Pichlers Witwe & Sohn, Wien. — Sammlung pädagogischer Schriftsteller. Herausgeg. v. J. Wychgram. Berlin. — Parow, Res non verba! Leipzig 1903. — Paul, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene. Wien 1903. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1897. — Derselbe, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig 1901. — Pelmann, Nervosität und Erziehung. Bonn 1888. — Pestalozzi, Abendstunden eines Einsiedlers. — Derselbe, Lienhard und Gertrud. — Derselbe, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (siehe Bibl. pädagog. Klassiker). — Petersilie A., Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Leipzig 1897. — Petzoldt J., Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig 1905. — Pfuhl, Über den Schulgarten, Progr. d. Mariengymn. Posen 1889. — Plutarch, Über die Erziehung der Kinder, deutsch von H. Deinhardt. Wien 1881. — Port G., Hygiene der Zähne und des Mundes im gesunden und kranken Zustand. Stuttgart 1902. — Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig 1895, 1900. — Rambousek J., Lehrbuch der Gewerbehygiene. Wien 1905. — Rausch A., Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Halle 1904. — Rehfisch, Der Selbstmord. Berlin 1893. — Reincke, Das Medizinalwesen des Hamburgischen Staates, 2. Aufl. Hamburg 1901. — Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert. Berlin 1893. — Ribbing S., Zwei sexuell-hygienische Abhandlungen. Stuttgart 1903. — Riegel, Pädagogische Betrachtungen eines Neuphilologen. Cöthen 1903. — Rosenbaum J., Geschichte der Lustseuche im Altertum, 7. Aufl., 1904. — Ritter, Ermüdungsmessungen. Ellwangen 1900. — Rosenkranz C., Über sexuelle Belehrung der Jugend. Halle 1903. — Sallwürk, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers, 1889. — Derselbe, Haus, Welt und Schule. — Schiller H., Handbuch der praktischen Pädagogik, 4. Aufl. Leipzig 1904. — Derselbe, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 4. Aufl. Leipzig 1904. — Schmoll C., Alkoholgefahr und Schule. Minden in W. — Schmoll C., Schmidt F. A., Die Staubschädigungen beim Hallenturnen und ihre Bekämpfung, mit besonderer Rücksicht auf die Lungenschwindsucht. Leipzig 1890. — Dieselben, Die Gymnastik an den schwedischen Volksschulen. Berlin 1900. — Dieselben, Unser Körper. 2. Aufl. Leipzig 1903. — Schmid, Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Leipzig 1884. — Derselbe, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. Leipzig 1876—1887. — Schneider G., Gesundheitslehre und Haushaltungskunde. Leipzig 1904. — Schneider J., Des Volkes Kraft und Schönheit. Leipzig 1903. — Scholz Fried., Die Charakterfehler des Kindes, 2. Aufl. Leipzig. — Schrader W., Erziehungs- und Unterrichtslehre, 5. Aufl. Berlin 1893. — Derselbe, Erfahrungen und Bekenntnisse. — Schreber D. G. M.-Hennig K., Das Buch der Erziehung an Leib und Seele, 3. Aufl. Leipzig. — Schreiber Adele, Das Buch vom Kinde. Leipzig 1907. — Schubert P., Das Schularztwesen in Deutschland. Hamburg 1905. — Schubert-Soldern Rich. v., Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. Tübingen 1905. — Schultze P., Die Kultur des weiblichen Körpers. Leipzig 1902. — Schumberg, Die Tuberkulose. Leipzig. — Seggel, Physiologische Psychologie, 4. Aufl. — Derselbe, Sehprobentafeln zur Prüfung des Lichtsinns. München. — Shinn M. W., Die körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung nach Aufzeichnungen (deutsch von W.

Glabbach). G. Weber, Langensalza. — Sickinger A., Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Mannheim 1904. — Sigismund B., Kind und Welt. 2. Aufl. 1897. — Spencer Herb., Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht, übersetzt von Fr. Schultze, 3. Aufl. Jena 1889. — Spitzner A., Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik, 1894. — Derselbe, Psychogene Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899. — Springer W., Nahrungsmitteltafel für Schulen und Haushaltungsschulen, nebst Erläuterungen. 2. Aufl. Leipzig. — Stadelmann H., Dr., Das nervenkranke Kind in der Schule. Magdeburg 1906. — Steger J. -Daum Ad., Was die Jugend vom Alkohol wissen soll. Wien 1905. — Steiner, Beiträge zur Kenntnis der hysterischen Affektionen bei Kindern (Jahrb. für Kinderheilkunde, XXXXIV, 1897, S. 187. Gute Literaturübersicht). — Stercks L. u. R., Leitfaden der Gesundheitslehre, 4. Aufl. Brüssel. — Steinen, Dr. von den, Gesundheit und Sittlichkeit. Düsseldorf. — Stratz C. H., Die Schönheit des weiblichen Körpers, 17. Aufl. Stuttgart 1905. — Strümpell L., Lehrbuch der speziellen Pathologie und Therapie der inneren Krankheiten, 1898. — Derselbe, Entstehung und Heilung von Krankheiten durch Vorstellungen, 1892. — Derselbe, Behandlung der allgemeinen Neurosen, 1896. — Sully-Stimpfl, Untersuchungen über die Kindheit. — Szana A., Über die Ursachen der Überernährtheit und Unterernährtheit der Kinder über zwei Jahre. — Thumser V., Schule und Haus. Wien 1902. — Derselbe, Elternabende. Wien 1903. — Tolstoi L., Werke. Moskau 1889. — Trüper J., Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache jugendlicher Gesetzesverletzungen. Langensalza 1904. — Trumpp, Die Gesundheitspflege im Kindesalter. Stuttgart 1901. — Trzoska F., Gesundheitslehre. Leipzig. — Derselbe, Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten. Leipzig. — Ufer Chr., Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar. Altenburg. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891. — Dieselben, Berlin, 6. bis 8. Juni 1900, 2. Aufl. Halle 1902. — Verhandl. der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte zu Düsseldorf, 1898. Leipzig 1898. — Verhandl. der Konferenzen der Direktoren der Mittelschulen im Erzherzogtum Österreich unter der Enns. Herausgeg. von Dr. Aug. Scheindler. Wien 1905, 1907. — Heim M.-Vögtlin, Die Pflege des Kindes im ersten Lebensjahre. Leipzig 1900. — Volksschriften der „Österreichischen Gesellschaft für Gesundheitspflege". — Wagner Fr. H., Die im Kindesalter am häufigsten vorkommenden Sprachgebrechen. Basel 1896. — Wagner, Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur. Leipzig 1905. — Wegener, H., Wir jungen Männer. Leipzig 1907. — Weichselbaum-Henning A., Schädigung lebenswichtiger Organe durch Alkoholgenuß. Wien, Lehrmittelzentrale (siehe „Wiener Monatschrift für Gesundheitspflege", 1904, S. 32 ff.). — Weismayr Al. Dr., Die Lungenschwindsucht, ihre Verhütung, Behandlung und Heilung. Wien 1904. — Weißenfels O., Kernfragen des höheren Unterrichts (Erste und neue Folge). — Wetekamp, Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern. Breslau 1897. — Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin 1852/77. — Windelband Wilh., Präludien. 2. Aufl. 1903. — Wolfring L. v., Was ist Kinderschutz? Wien 1905. — Wolgast H., Das Elend unserer Jugendliteratur, 3. Aufl. Leipzig 1905. — Derselbe Vom Kinderbuche. Leipzig 1905. — Wunderlich Th., Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Stuttgart 1902 (mit reicher Literaturangabe). — Wundt W., Grundzüge der physiologischen Psychologie, 5. Aufl., 1903. — Derselbe, Völkerpsychologie. Leipzig 1900, 1905. — Wurm E., Gesundheitsschutz in Staat, Gemeinde und Familie. Stuttgart 1901. — Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 2. Aufl. München 1904 (I. B. von A. Baumeister, Handb. der Erziehungs- und Unterrichtslehre). — Derselbe, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts. — Ziehen J., Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig 1906. — Zollinger Fr., Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Zürich 1902.

Schlußbemerkung: Ein Katalog über die gesamte Literatur der Schulhygiene ist (nach der Zeitschr. für Schulgesundheitspflege, 1906, S. 815) in Vorbereitung.

Aussig. *G. Hergel.*

Schulgottesdienst (Religiöse Übungen der Schule). Während man unter Schulgebet (s. d.) die täglichen Andachtsübungen jeder Klasse versteht, umfaßt der Schulgottesdienst insbesondere die im Laufe des Schuljahres wiederkehrenden religiösen

Übungen der ganzen Schule. Den Gottesdienst kann man dann als den der Schule im engeren Sinne bezeichnen, wenn er für die Schüler veranstaltet, wo möglich von Organen der Schule gehalten und von der Schule als solcher, d. h. von den Schülern in schulmäßiger Ordnung unter Überwachung und Anteilnahme der Lehrer mitgefeiert wird. Auch der Gemeindegottesdienst kann als Schulgottesdienst, wenn auch nur im weiteren Sinne aufgefaßt werden, insofern ihm die Schüler in ihrer Gesamtheit auf gesonderten Plätzen anwohnen; ist doch der ihn feiernde Seelsorger fast immer auch Organ der Schule. Der Schulgottesdienst gilt als notwendige Ergänzung des Religionsunterrichts und als Erfordernis der religiösen und sittlichen Erziehung, also als ein Bestandteil desjenigen Schulbetriebes, welcher nicht von beiden gänzlich absieht.

Die Pflicht zur Überwachung des Schulgottesdienstes durch die Lehrer ist für österreichische Volksschulen durch die Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905, § 10, für die preußischen durch den Ministerialerlaß vom 17. März 1890 ausgesprochen. Der Lehrer soll am Schulgottesdienste der seiner Konfession angehörenden Schüler teilnehmen „in dem Bewußtsein, daß ein großer Teil der notwendigen religiösen Erziehung auch von ihm abhängt, daß aber ein vorbildliches Beispiel zu deren ersten Bedingungen gehört" (Kön. Preuß. Reg. zu Trier 6. Dezember 1880; vgl. auch österr. Schul- und Unterrichtsordnung § 110, 118, 119). Betreffs der Lehrer an den höheren Schulen (Gymn., Realschulen u. s. w.) betonen die österr. Verordnungen ausdrücklich, daß sie nur zur disziplinaren Überwachung der zu Andachtsübungen versammelten Schüler ihres Bekenntnisses, und zwar nur beim eigentlichen Schulgottesdienste, für welchen bezüglich des Maßes und der Zeit der Abhaltung bestimmte Vorschriften bestehen, verpflichtet seien und dies für sie nicht als religiöse Übung, sondern als Ausfluß der Pflicht zu betrachten sei, die Disziplin wie bei anderen Versammlungen der Jugend aufrecht zu erhalten (Hübl, Normalienindex, S. 75). An den österreichischen Mittelschulen ist für katholische Schüler an Sonn- und Festtagen mit der Messe eine Exhorte zu verbinden, und zwar an einem vollständigen Gymnasium für die Schüler des Unter- und Obergymnasiums wo möglich gesondert. An den Volksschulen hingegen werden meist wegen Mangels eines geeigneten Organs eigene Predigten für Schüler nicht oder nur ausnahmsweise gehalten.

Zum Empfang der Sakramente der Buße und des Altars werden die Schüler schon aus Gründen der äußeren Ordnung und der Zeit gesondert von den Erwachsenen geführt. Viel umstritten sind in jüngster Zeit in Österreich „die dreitägigen österlichen Andachtsübungen (Rekollektionen, Exerzitien), durch welche die Mittelschuljugend zum würdigen Empfang der Sakramente vorbereitet werden soll" (Mar. I, S. 66, und Ministerialerlaß vom 12. Juni 1899). Sie bestehen aus sechs bis acht geistlichen Vorträgen, wofür der Religionslehrer nötigenfalls die Heranziehung einer nicht dem Lehrkörper angehörenden geistlichen Hilfskraft im Einvernehmen und im Wege der Anstaltsdirektion bei der Landesschulbehörde beantragen kann.

Im evangelischen Bekenntnisse kommt in diesem Belange die Konfirmation (s. d.), das heißt die Erneuerung des Taufgelübdes und der erste Empfang des Abendmahles, in Betracht.

Schulgottesdienst im engeren Sinne wird, wenn überhaupt, fast überall gehalten am Anfang und Ende des Schuljahres, am Geburts- und Namenstag des Landesfürsten, an besonderen Gedenktagen der Schule, des Staates und der Kirche, endlich bei Trauerfeierlichkeiten für verstorbene Vorgesetzte, Lehrer und Schüler. Ob an Sonn- und Feiertagen Schulgottesdienst im engeren oder im weiteren Sinne zu halten sei oder ganz zu entfallen habe, werden die Behörden je nach den Umständen der einzelnen Orte und Schulen zu entscheiden haben. Es wird eben hauptsächlich von der Frage abhängen, ob den Schülern in ihrer Gesamtheit ein gesonderter Platz im Gotteshause zugewiesen werden kann. Dabei wird auch der Wunsch der Eltern oder Vormünder zu beachten sein, ihre Kinder selbst zum Sonn- und Festtagsgottesdienst zu führen (vgl. D. S.-G.-S. 1880 S. 183, 199; 1881 S. 268; 1890 S. 457, 483). Nach der österreichischen Schul- und Unterrichtsordnung (§ 56) soll dem Unterricht, soweit es durchführbar ist, eine solche Einteilung gegeben werden,

daß auch der konfessionellen Minderheit die Erfüllung ihrer religiösen Pflichten ermöglicht wird. In Preußen sind „katholische Kinder an den gesetzlich anerkannten katholischen Feiertagen vom Unterricht zu dispensieren, ohne daß es der Nachsuchung einer besonderen Erlaubnis in dem einzelnen Falle oder der nachträglichen Beibringung einer Bescheinigung bedarf" (Kön. Preuß. Regierung zu Liegnitz, 10. Mai 1886). Auf jüdische Schüler darf sowohl nach deutschen wie österreichischen Vorschriften an Sabbaten weder ein direkter noch indirekter Zwang zur Übertretung des Verbotes, zu schreiben oder zu zeichnen oder überhaupt Handarbeit zu verrichten, ausgeübt werden.

Mannigfaltig ist die Einrichtung des Frühgottesdienstes an Schultagen, der dann das Schulgebet am Anfang des Unterrichts vertritt, aber die Unterrichtszeit nicht verkürzen darf. An den österreichischen Volksschulen wird die Schulmesse in größeren Städten an einigen, gewöhnlich zwei Tagen in der Woche, an den übrigen Orten an allen Schultagen der wärmeren Jahreszeit gefeiert, also meistens vom Beginne des Mai bis Ende September. Dabei werden aber auch nach dem Willen der kirchlichen Behörden viele Dispensen für schwächliche Kinder, bei allzu großer Entfernung und bei sehr schlechtem Wetter erteilt. An den preußischen Volksschulen, und zwar sowohl den konfessionellen als den paritätischen, haben die katholischen Kinder im allgemeinen vom 10. Lebensjahre an wöchentlich zweimal an Schultagen die Schulmesse zu besuchen, wenn sie nicht über 15 Minuten entfernt wohnen. An den Mittelschulen Österreichs ist die Schulmesse wohl fast überall mit Ausnahme der geistlichen Gymnasien oder Internate außer Übung gekommen. Für sie bezeichnen die Ministerialerlässe vom 3. April und 28. Oktober 1870 als das mindeste Ausmaß der religiösen Übungen den Schulgottesdienst am Anfang und Ende des Schuljahres und an Sonn- und Feiertagen sowie den dreimaligen Empfang der heiligen Sakramente der Buße und des Altars. Für Preußen verordnete der Ministerialerlaß vom 23. Jänner 1904 über die religiösen Pflichten von Schülern höherer Lehranstalten, „bei einer Änderung des bestehenden Zustands sei zu beachten, daß an nicht mehr als zwei Wochentagen für die katholischen Schüler obligatorische Schulmessen eingerichtet werden sollen und die Schule einen Zwang zum Empfange der Sakramente und zur Teilnahme an Prozessionen nicht ausübe" (vgl. dazu Ministerialerlaß vom 23. Februar 1904).

Nachmittagsandachten werden an Volksschulen häufig mit der für die größeren Kinder obligatorischen Christenlehre verbunden, an Sonn- und Feiertagen für die Schüler geistlicher Gymnasien und Internate und in Deutschland an den Tagen der gemeinschaftlichen heiligen Kommunion gehalten (vgl. Kön. Preuß. Regierung zu Koblenz, 3. August 1880). Am Fronleichnamstage nehmen die katholischen Volks- und Mittelschüler allgemein an der theophorischen Prozession teil. Die Bittprozessionen am Markustage und an den drei Bittagen begleiten auf dem Lande die größeren Kinder der Volksschule. Die Sakramente der Buße und des Altars empfangen die Schüler zum mindesten dreimal im Jahre, nach Beginn und vor Schluß des Schuljahres und zur österlichen Zeit. Zu diesem Zwecke kann der Leiter der Schule in Österreich je zwei Halbtage vom Unterricht freigeben (Ministerialerlaß vom 8. November 1880), in Preußen doch einzelne Schulstunden (Kön. Regierung in Magdeburg, 3. Juni 1902).

Eine Änderung des bestehenden Zustands steht sowohl in Österreich als in Deutschland in keinem Falle dem Lehrer, sondern der Schulbehörde zu (Österr. Reichsvolksschulgesetz, § 5; Schul- u. Unterrichtsordn., § 10; Österr. Ministerialerlaß, 5. April und 28. Oktober 1870; Preuß. Ministerialerlaß, 27. Jänner 1892 und 23. Jänner 1904).

Literatur: Siehe unter „Konfessionelle Schule" und „Schulgebet"! Dazu: Röck Heinrich, Religiöse Übungen in der Schule (4. Heft der Sammlung: Volksbildung und Schulwesen, herausgegeben von Dr. Alois Egger). Wien 1874. — Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich (zitiert Mar.) I. Wien 1884. — Hübl, Normalienindex für die österr. Mittelschulen. Brüx 1888. — Plüschke P., Schulrecht und Schulgesetze. I. Heft: Der Religionsunterricht und die konfessionellen Verhältnisse der Volksschule im Lichte des Schulrechtes. L. Öhmigke, Berlin 1905. — Pfeneberger Josef, Trennung von Kirche und Schule? Preß-

verein, Linz a. D. 1905. — Foerster Fr. W., Jugendlehre. 16.—20. Tausend. Georg Reimer, Berlin 1906. — Hinneberg Paul, Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Teubner, Berlin und Leipzig. 1906 (darin: Paulsen Friedrich, „Modernes Bildungswesen" und Schöppa Gottlob, „Das Volksschulwesen"). — Reins Enzykl. Handb., d. Art. „Andacht".

Urfahr. *Joh. Zöchbauer.*

Schulhaus, Heizung und Lüftung. *Heizung.* Die Temperaturen in den verschiedenen Schulräumen sollen mit Beginn des Aufenthaltes der Schüler daselbst in Celsiusgraden betragen: in den Schulzimmern 15—19°, in Turnsälen 12—16°; dabei wird aber auch die Größe und Lage des Schulzimmers, Alter, Geschlecht und Zahl der Zöglinge in Betracht kommen. Auch Gänge, Kleiderablagen und Bedürfnisräume sollen geheizt sein, was nicht, wie irrtümlich manchmal behauptet wird, zu Erkrankungen der Schüler führen wird, wenn erstere Räume bis zu 14°, letztere nur bis 10° erwärmt werden. Die Lüftung in den Pausen wird eine dauernde Herabsetzung der Zimmertemperatur zu bewirken nicht im stande sein, dagegen ist nach mehrtägigem Ausfalle des Unterrichts rechtzeitig genügend vorzuheizen.

Eine gute Heizung hängt ab 1. von geeignetem Heizmaterial, 2. von einer guten Heizungsanlage, 3. von deren richtiger und aufmerksamer Bedienung. Die Anforderungen, welche an eine gute Heizungsanlage gestellt werden, sind mannigfach. 1. Es darf durch die Heizung die Luft nicht verschlechtert werden, und zwar weder durch Austritt schädlicher Gase noch durch wesentliche Verminderung der Luftfeuchtigkeit, weder durch Erzeugung von Staub (Verbrennung von Ablagerungsprodukten auf dem Heizkörper) und Schmutz (Ruß, Asche) noch durch üble Gerüche. 2. Das Heizmaterial muß möglichst ausgenützt werden; die Ausnützung der Heizkraft des Brennmaterials schwankt je nach der Art der Heizungsanlage zwischen 30—60%. Auf solche Weise kann man auch durch eine kostspielige Heizungsanlage (Niederdruckdampfluftheizung) und mit teuerem Heizmaterial (Anthrazit) eine verhältnismäßig billige Beheizung erzielen. 3. Die Bedienung der Heizanlage darf weder schwierig noch den Unterricht störend noch zeitraubend sein. 4. Feuers- und Explosionsgefahr muß ausgeschlossen sein, wobei es allerdings auch auf die Leitung der Kaminrohre und die Wahl des Heizmaterials ankommt. 5. Die Wärme muß sich in dem geheizten Raume gleichmäßig verteilen, anhalten und regulierbar sein. 6. Die Heizanlage soll der Ventilation dienstbar gemacht werden können.

Nicht jedes Heizmaterial eignet sich für jede Heizanlage; wir verwenden als solches Holz, Torf, Braun-, Stein- (u. Holz-)kohle (Anthrazit, Briketts), Koks und Leuchtgas.

Tabelle über den Heizwert verschiedener Brennmaterialien (nach Flügge, Grundriß etc., 3. Aufl., S. 344).

1 *kg*	Kalorimetrischer Effekt (d. i. die Wärmemenge, welche die Gewichtseinheiten bei vollständiger Verbrennung liefern) (W.-E. = Wärmeeinheiten).	Pyrometrischer Effekt (d. i. die Heizkraft, der höchste erreichbare Temperaturgrad)	Zur Verbrennung erforderliche Luftmenge (m^3)
Holz	2731	1860°	3·5
Torf	2743	1829°	3·4
Braunkohle . . .	4176	2211°	5·0
Steinkohle . . .	7483	2565°	8·2
Holzkohle	7034	2574°	7·8
Koks	7065	2593°	7·9
Leuchtgas	10113	2466°	10·9

Es ist aber auch nicht gleichgültig, in welcher Weise die Wärme abgegeben wird. Da der Leitungswärme gegenüber der Strahlungswärme im allgemeinen doch der Vorzug zu geben ist, beachte man folgende

Tabelle über die Strahlungswärmemengen verschiedener an Heizkörpern verwendeter Materialien (nach F. W. Büsing in „Wehmer, Enzyklopädie", S. 744).

Nimmt man die von Kupfer abgegebene Strahlungswärme als Einheit an, so ergibt sich als Strahlungswärmemenge für:

Poliertes Messing	1·62
Blankes Eisenblech	2·81
Gewöhnliches „	17·31
Rostiges „	21·00
Neues Gußeisen	19·84
Rostiges „	21·00;

des Vergleiches halber sei noch hinzugefügt:

Kohlenstaub	21·38
Ruß	25·00.

Es ist also auf reine und glatte Metallflächen, auf möglichst geringe Ruß- und Staubablagerung zu sehen.

Die Heizungsanlagen teilt man gewöhnlich in Lokal- und in Zentralheizungen insofern ein, als entweder jeder Raum für sich einen eigenen Heizherd besitzt oder für viele Räume ein gemeinsamer Heizherd aufgestellt ist; daß für mehrklassige Schulen letztere der ersteren vorzuziehen ist, ergibt sich aus den oben zusammengestellten Forderungen, die wir als Vorzüge einer guten Heizanlage bezeichnet haben. Trotzdem können verschiedene Gründe für die Einführung einer Lokalheizung ausschlaggebend sein, zumal es der Heiztechnik der letzten zwei Dezennien gelungen ist, auch bei der Ofenheizung eine außerordentliche Ausnützung des Heizmaterials zu erzielen und die Bedienung des Ofens wesentlich einfacher und minder zeitraubend zu gestalten.

A. Lokalheizung.

Kamine, selbst der von Galton verbesserte, bei welchem das die Gase abführende Rauchrohr durch einen Mantel geführt wird, in welchen unten von außen Luft eintritt, die in der Nähe der Decke erwärmt in das Zimmer geleitet wird (siehe Fig. 1), kommen hier wegen des immerhin geringen Heizeffekts, der offenen Feuerung, des hiefür geeignetsten Feuerungsmaterials und der Art der Bedienung nicht in Betracht, desgleichen der einfache eiserne Kanonenofen, durch welchen weder eine anhaltende noch eine gleichmäßig verteilte Wärme zu erzielen ist (Hanausek, Lehrb. der Somatologie und Hygiene, 3. Aufl., S. 110). Dagegen können Kachel- oder Tonöfen, zumal mit regulierbarem Luftzutritt, recht wohl Verwendung finden (Abbildung siehe Hanausek, ebend.). Sie wärmen gleichmäßiger und anhaltend, sind auch mit minderwertigem Material heizbar und erfordern keine allzu umsichtige Bedienung. Empfindlicher in den beiden letzten Punkten sind die regulierbaren Füllöfen mit oder ohne Schachtfeuerung; sie sind meist auch kostspieliger, entsprechen aber sonst am vollkommensten den an eine gute Ofenheizung zu stellenden billigen Anforderungen. Das Schema eines solchen technisch und hygienisch empfehlenswerten Ofens ist nachstehend (Fig. 2)

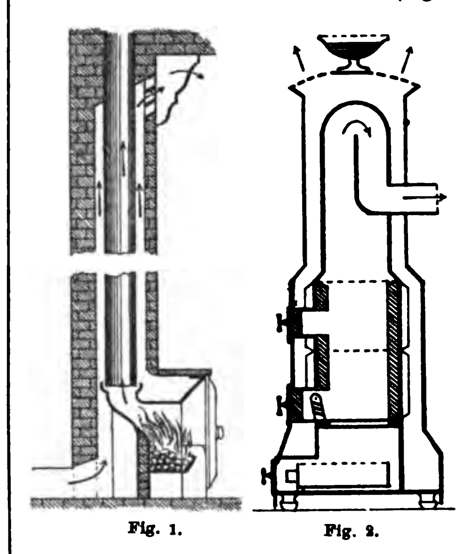
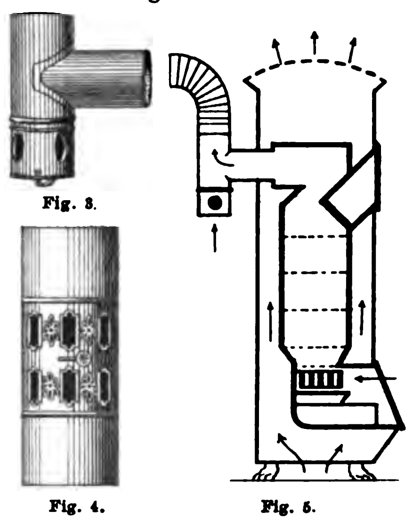


Fig. 1. Fig. 2.

abgebildet. Es ist ein Eisenofen mit innerer Tonplattenverkleidung (Schamottefutter). Durch die oberste Tür erfolgt die Einfüllung, die mittlere ist die Feuerungs-, die unterste die Aschentür. „Die Rauchgase ziehen aufwärts, biegen an der Decke um und entweichen durch das Rauchrohr." Der äußere Mantel dient zum Schutze gegen strahlende Wärme, der Luftzirkulation, eventuell auch der Zimmerventilation durch Vermittlung des Zutrittes erwärmter Frischluft, sowie durch Anbringung einer Ventilationshülse (siehe Fig. 3), die aber auch als Schlitzrohr, durch Drehung regulierbar, in das Rauchrohr eingefügt werden kann (siehe Fig. 4), der verdorbenen Zimmerluft ein Abzug geschafft werden kann Auf der Deckfläche des Mantels steht eine mit Wasser gefüllte Schale zum Zwecke der Erhöhung des Feuchtigkeitgehaltes der erwärmten Zimmerluft. Indem wir uns

hinsichtlich der sogenannten „Amerikanischen Öfen“, verbessert durch Lönholdt, mit einem Hinweise auf die entsprechende Abbildung und Erklärung in Eulenberg-Bachs Schulgesundheitslehre (2. Aufl., S. 590 ff.) begnügen wollen, da diese Öfen fast nur in Haushaltungen zu finden sind, heben wir gleich die zwei wichtigsten Typen solcher praktischer Schulöfen für beliebiges Brennmaterial hervor,


Fig. 3. Fig. 4. Fig. 5.

den Meidinger- und den Keidelofen. Die Einrichtung des ersteren (siehe Fig. 5) ist aus dem oben entworfenen Schema klar. Er ist ein durch die obere Tür aufzuschüttender Füllofen mit horizontal verschiebbarer Feuerungstür, durch deren Stellung der Luftzutritt zum Feuerherde auf stark, mittel oder ganz schwach reguliert werden kann.

Der Ofen von Keidel & Cie. (Abbildungen siehe Burgerstein, Handbuch, S. 324, Fig. 232—235) „hat einen weiten Mantel (mäßige Erwärmung der Luft), einen Korbrost, der sich auf einer Gleitleiste aus der Türe herausziehen läßt, so daß er, durchgebrannt, ausgewechselt werden kann. Er wird nach vorn durch eine Pendelplatte geschlossen, welche durch die Pendelstange verschieden gestellt werden kann (Ausschlacken des Rostes, Außerbetriebsetzen eines Teiles des Planrostes bei mildem Wetter)“.

Andere Füll- oder Dauerbrandöfen sind die sogenannten irischen Öfen (Original Musgrave), welche mehrfache Abänderungen erfahren haben, schließlich aber immer auf dem oben entwickelten Prinzip der Füllöfen basieren. In Österreich werden die echten irischen Öfen erzeugt in Bodenbach bei Aussig, die sogenannten verbesserten Dauerbrandöfen von Nestler & Breitfeld in Breitenbach bei Karlsbad. Diese Öfen eignen sich aber nur für besseres Heizmaterial (Anthrazit, Koks und Steinkohlenbriketts). Bei minderwertigem Heizmaterial dürfen sie nur von oben entzündet oder nicht als Füllöfen behandelt werden. Überdies geben sie in einem solchen Falle infolge des starken Chamottefutters wenig Wärme, die allerdings durch Verlängerung des Rauchabfuhrrohres etwas gesteigert werden kann. Dieses soll aber nicht in rechten Winkeln, sondern ausschließlich in Schlangenwindungen mittels sogenannter Patentknie bis zur Einmündung in den Kamin geführt werden. An der Ausmündung des Ofens in das Rauchabzugsrohr ist eine Abzugsregulierklappe derart angebracht, daß durch sie nie, wie durch die alten Ofenklappen, der Abzug der Ofengase vollständig abgesperrt werden kann, was so häufig zu Kohlenoxydgasvergiftungen führte. Je nach der Stellung dieser Klappe und der Feuerungstüre kann die Strömung der Zu- und Abluft und damit auch die Stärke des Feuerbrandes und der Wärmeentwicklung beliebig geregelt werden.

Als Beispiel eines Gasofens sei hier der Karlsruher Gasschulofen, erzeugt von dem Hüttenwerk zu Warstein in Westfalen, angeführt (Abbildung siehe Burgerstein, Handbuch, S. 331). Der Ofen besteht aus einem gußeisernen auf Füßen ruhenden Sockel, zwei konzentrisch angeordneten, einen Schlitzkanal bildenden Blechzylindern und einem gußeisernen Kopf. Zur Verminderung der Strahlung umgibt noch ein Blechmantel die beiden Blechzylinder. „Im Sockel liegt ringsherum ein Gasrohr, auf dem gewöhnliche Doppelhochbrenner sitzen. Die Verbrennungsgase steigen durch den schmalen ringförmigen Raum zwischen den beiden Blechzylindern in einen Sammelraum und ziehen dann ab“.

B. Zentralheizung.

Bei der Zentralheizung unterscheiden wir je nach dem wärmespendenden Mittel

die Luft-, die Dampf- und die Warmwasserheizung, die auch mitunter kombiniert zur Anwendung kommen. Unter diesen ist die Heißluftheizung insofern als Zentralheizung κατ' ἐξοχήν anzusehen, als hier tatsächlich schon die erwärmte Luft in die einzelnen Räume tritt, während die beiden anderen Heizungen als Lokalheizungen mit zentraler Feuerung bezeichnet werden können, da die Erwärmung der Zimmerluft durch die lokalweise aufgestellten Heizkörper erfolgt. Je nach dem zur Verwendung kommenden Atmosphärendrucke unterscheiden wir Hoch- und Niederdruckheizungen, von denen in Schulen schon aus Sicherheitsrücksichten bloß solche letzterer Art zur Verwendung kommen. Schemen einer Niederdruckdampfheizung, einer Warmwasserheizung und einer Luftheizung bieten folgende Abbildungen:

a) Burgerstein, Handbuch, S. 339, Fig. 243.

b) Burgerstein, a. a. O., S. 337,

c) Flügge, Grundriß, S. 354. Die erwärmte Luft tritt in das Zimmer durch eine 1—2 *m* über Kopfhöhe angebrachte Öffnung ein, für den Abzug der schlechten Luft sind zwei übereinander befindliche Öffnungen, die eine in der Nähe des Fußbodens, die andere nahe der Decke, bestimmt, von denen für gewöhnlich nur erstere benützt wird; die letztere dient bloß als Abzugskanal übermäßiger Wärme. Am häufigsten finden wir in Schulen mit Zentralheizung die Niederdruckdampfheizung; in England ist die Warmwasserheizung sehr beliebt, welche heutzutage nebst dem kombinierten Systeme der D u n s t l u f t h e i z u n g, einer Niederdruck-Dampfluftheizung, als die beste Heizmethode gilt. Bei der Niederdruck-Dampfheizung unterscheiden wir:

1. H e i z a p p a r a t (Abbildung siehe Burgerstein, Handbuch, S. 339, Fig. 244).

2. H e i z k ö r p e r. Diese sind entweder Rippenheizkörper (siehe Fig. 6) oder Heizkörper mit Umlauf (Rohrheizkörper, siehe Fig. 7), von denen erstere namentlich bei horizontaler Lage der Rippen Gelegenheit zu einer schwer zu beseitigenden Staubablagerung bieten (siehe auch Burgerstein, a. a. O., S. 340, Fig. 246, 247.)

Wichtig ist bei allen Heizungsanlagen eine geeignete S c h o r n s t e i n a n l a g e. Am besten ist es, wenn jeder Feuerherd einen eigenen Schornstein hat, am ungünstigsten gestaltet sich die Heizung bei gemeinsamen Schornsteinen für verschiedene Stockwerke. Die Rauchfangmündung nach außen soll wenigstens gegen Rückstöße durch Wind gesichert sein (Abbildg. siehe Flügge, Grundriß, S. 369, Fig. 61a). Gefördert wird der Zug durch ganz besondere Schornsteinaufsätze (Fig. 8).

Die K o n t r o l l e d e r H e i z u n g erfolgt durch Thermometer, welche in 1·2 bis

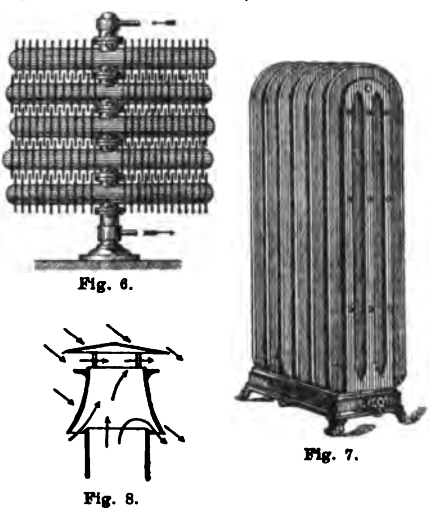


Fig. 6.

Fig. 7.

Fig. 8.

1·6 *m* Höhe derart angebracht sein sollen (weder in der Nähe des Ofens noch an der Außenwand), daß sie annähernd die mittlere Zimmertemperatur anzeigen. In neueren Schulgebäuden sind sie durch einen Mauerschlitz von außen ablesbar. Eine Zentralisierung der Temperaturkontrolle wird ermöglicht durch P a u l s bewegliches Thermometer (Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 268. Das Thermometer der Schulklasse kann durch eine Rohrleitung in den Heizraum herabgezogen werden), durch das Distanzluftthermometer von B o n n e s e n (Abbildg. siehe Burgerstein, ebend., S. 296. „Von einem Blechzylinder im Zimmer führt eine bleierne, mit Baumwolle umsponnene Kapillarröhre zu dem kurzen Schenkel eines im Heizraume aufgehängten, mit Quecksilber abgeschlossenen Barometerrohres. Die thermometrische Substanz ist die vollkommen trockene Luft des Blechzylinders und Kapillarrohres, Index für die Skala ist der Queck-

silberstand im langen Schenkel des Barometerrohres") und durch Zentralapparate für elektrische Wärmesignalisierung (nach Bastelmann, Recknagel u. a.). Letztere sind Kontaktthermometer, in welche Platindrähte in einer solchen Verteilung eingeschmolzen sind, daß bei einer gewissen Temperatur eine Berührung der Drähte mit dem Quecksilber eintritt, so daß dann ein Signalapparat in Tätigkeit gesetzt wird.

Eine Weltfirma für Heizungsanlagen ist die Aktiengesellschaft „Gebrüder Körting, Körtingsdorf, Linden-Hannover", für Beleuchtungs- und Heizapparate Friedrich Siemens, Dresden und Wien.

Lüftung: Reine Luft ist unser Lebenselement; sie fördert die Blutbildung; Blut aber ernährt den Körper, deshalb schicken wir die kleinen Kinder so viel an die Luft, deshalb erholt sich der Rekonvaleszent richtig erst dann, wenn er an die Luft kommen kann, deshalb spielen Luftwechsel und Terrainkuren (Höhenklima) in der Heilwissenschaft eine so bedeutende Rolle.

Versagen dagegen einmal die Atmungsorgane (Lungen, Poren), so fühlen wir uns unwohl (Schnupfen, Katarrhe); erkranken sie bedenklich (Lungenentzündung, Lungentuberkulose), oder erfahren sie eine schwere Schädigung (umfangreiche Brandwunden), so steht es mit uns schlimm, oft aber ist es dann überhaupt um uns geschehen.

Die Hauptbestandteile der atmosphärischen Luft sind Sauerstoff, Stickstoff und Kohlensäure, gemischt in dem Verhältnisse von 20·94 : 79·02 : 0·03 (0·04) Volumenprozenten. In geschlossenen Räumen erfährt aber diese Zusammensetzung der Luft eine wesentliche Veränderung nach der für den Lebensprozeß ungünstigen Seite hin zunächst durch den Aufenthalt der Menschen selbst an solchen Stätten. Ausscheidungsprodukte des Lebens- (und manches Krankheits-)Prozesses, Kohlensäure, „Darmgase, Gerüche, welche von Nasen-, Ohren-, Hautkrankheiten, Unreinlichkeit der Zähne, Schweißbildung (Schweißfüße) oder sonst von der Haut, von der Kleidung u. s. w. ausgehen" (F. W. Büsing), verschlechtern die Luft wesentlich; dazu kommen noch die in dieser Beziehung vielfach schädigenden Einflüsse der Heizung (Staubbildung) und der künstlichen Beleuchtung (Sauerstoffverbrauch).

Nach E. Cramer-L. Burgerstein liefern in der Stunde bei 100 Meterkerzen-Helligkeit (Burgerstein, Handbuch, S. 241).

Beleuchtungsmittel	Menge	Kohlensäure *kg*	Wasserdampf *kg*	Wärmemenge Kalorien
Gas, Siemens-Regenerativlampe	0·35 m^3	0·386	0·304	1843
„ Argandbrenner	0·8 m^3	0·882	0·694	4230
Petroleum, kleiner Flachbrenner, 3stündig	0·60 *kg*	1·648	0·653	6220
„ „ „ 8 „		1·876	0·762	
Petroleum, großer Rundbrenner 3 „	0·20 *kg*	0·549	0·218	2073
„ „ „ 8 „		0·625	0·254	
Glühlicht	—	—	—	290
Bogenlicht	—	—	Spur	57

Da nun gerade der gesteigerte Kohlensäuregehalt der Zimmerluft auf den Gesundheitszustand der Menschen ungünstig einwirkt (Unbehagen, Atemnot, Abspannung, Schwindel, Kopfschmerzen, Erbrechen) und da diese Veränderung am leichtesten meßbar ist, so bestimmt man im allgemeinen den Zuträglichkeitsgrad der Zimmerluft nach ihrem Kohlensäuregehalt, obwohl auch andere Luftbeimengungen, insbesondere andere Gasarten, Wasserdämpfe, Staubteilchen und Infektionskeime für das Wohlbefinden des Menschen gewiß nicht ohne Bedeutung sind; so berechnete man z. B. daß jede einzelne Person in einem Schulzimmer bei sechsstündigem Unterricht täglich 40.000—56.000, im Schlafzimmer bei achtstündigem Aufenthalt 20.000—35.000 Mikroorganismen einatmet. Die Bestimmung des Kohlensäuregehaltes der Luft erfolgt nach verschiedenen Methoden (Pettenkofer, Smith-Lunge, Lehmann A. und H., Filep, Wolpert u. a.), auf welche hier nicht eingegangen werden kann (siehe z. B. Eulen-

berg-Bach, Schulgesundheitspflege, S. 555 bis 561).

In welchem Maße die Luftverschlechterung durch den Atmungsprozeß allein vor sich geht, zeigen uns folgende Tabellen, welche zugleich die Notwendigkeit einer jeweiligen Behebung dieser nicht hintanzuhaltenden allmählichen Luftverderbnis durch Lüftung erweisen, da erfahrungsgemäß der Kohlensäuregehalt in einem geschlossenen Raume nicht über 0·1% steigen darf, sollen sich nicht Erkrankungserscheinungen einstellen.

Wir sehen, daß zur Erhaltung einer erträglichen Zimmerluft eine ausgiebige Ventilation notwendig ist, die zu Schülerzahl und Alter der Schüler im geraden, zu dem auf den einzelnen Schüler entfallenden Luftkubus im verkehrten Verhältnisse steht und auf verschiedene Weise erzielt werden kann.

Doch nicht alle Ventilationsvorrichtungen entsprechen den notwendigerweise zu stellenden Anforderungen. Diese aber sind folgende: Es muß wirkliche Frischluft in genügender Menge ohne Erzeugung von Staub oder Zugluft zugeführt werden. Die Frischluft darf also nicht entnommen werden Kellerräumen, frischluftarmen Höfen, etwa gar aus der Nähe von Senk- oder Aschengruben, Gängen u. dgl.; die Luftzufuhrkanäle müssen vor Verunreinigungen (Staub, Ruß) geschützt und selbst rein gehalten werden; der Eintritt der Frischluft in das Zimmer darf nicht unmittelbar über dem Fußboden erfolgen. Die eingeführte Frischluft muß entsprechend temperiert sein. Der Luftwechsel muß in nötigem Umfange gefördert werden durch Ausnützung natürlicher Temperaturdifferenzen der Zimmer- und der Außenluft

(Nach F. W. Büsing in „Wehmer, Enzyklopädie", S. 730):

Schülergattung	Stündl. CO_2-Erzeugung pro Kopf derselben (Liter)	Wird ein CO_2-Gehalt der Raumluft zugelassen von Raumteilen				
		0·001‰	0·0015‰	0·002‰	0·0025‰	0·003‰
		so muß die Raumluft in 1 Stunde erneuert werden.				
Jüngerer Knabe . .	9	15mal	8mal	6mal	4mal	3mal
Älterer Knabe . . .	12	20 „	11 „	8 „	6 „	5 „
Jüngling	18	30 „	16 „	11 „	9 „	7 „
Jüngeres Mädchen .	8	13 „	7 „	5 „	4 „	3 „
Älteres Mädchen . .	11	18 „	10 „	7 „	5 „	4 „
Jungfrau	13	22 „	12 „	8 „	6 „	5 „

(Nach F. W. Büsing in „Wehmer, Enzyklopädie", S. 731):

Luftkubus pro Schüler m^3	CO_2-Gehalt der Raumluft (Raumteile auf 1000) unter der Annahme einer mittleren stündlichen CO_2-Erzeugung von 10 l per Schüler bei der Häufigkeit der stündlichen Lufterneuerung					
	1mal	2mal	3mal	4mal	5mal	6mal
2·5	4·04	2·40	2·13	1·40	1·20	1·07
3·0	3·73	2·07	1·51	1·23	1·07	0·97
3·5	3·26	1·83	1·35	1·14	0·97	0·89
4·0	2·90	1·65	1·23	1·03	0·90	0·82
4·5	2·68	1·51	1·14	0·96	0·84	0·77
5·0	2·40	1·40	1·07	0·90	0·80	0·73
5·5	2·22	1·31	1·01	0·85	0·76	0·70
6·0	2·06	1·23	0·96	0·81	0·73	0·68

(Nach H. Rietschel in „Burgerstein, Handbuch", S. 274):

Luftmenge (= L) in m³ pro Kopf	Stündliche Kohlensäureproduktion (= C)			Luftkubus (= K) pro Kopf in m³								
	Jüngling (C = 17·4 l)	Jungfrau (C = 12·9 l)	Knabe (C = 10·3 l)	2·0	2·5	3·0	3·5	4·0	4·5	5·0	6·0	7·0
	Kohlensäuregehalt p in ‰ nach einstündigem Aufenthalt $p = a + \frac{C}{L}$; a = 0·4‰			Stündlicher Luftwechsel $\left(\frac{L}{K}\right)$, ausgedrückt im Vielfachen des Rauminhalts								
10	2·14	1·69	1·44	5·00	4·00	3·30	2·86	2·50	2·22	2·00	1·67	1·43
11	2·00	1·57	1·34		4·44	3·67	3·14	2·75	2·44	2·20	1·83	1·57
12	1·85	1·47	1·24		4·80	4·00	3·43	3·00	2·67	2·40	2·00	1·71
13	1·74	1·40	1·19			4·33	3·71	3·25	2·89	2·60	2·17	1·85
14	1·64	1·32	1·13			4·67	4·00	3·50	3·11	2·80	2·33	2·00
15	1·56	1·26	1·09			5·00	4·29	3·75	3·33	3·00	2·50	2·14
16	1·49	1·21	1·04				4·57	4·00	3·55	3·20	2·67	2·29
17	1·42	1·16	1·00				4·86	4·25	3·78	3·40	2·83	2·43
18	1·37	1·11	0·97					4·50	4·00	3·60	3·00	2·55
19	1·32	1·08	0·94					4·75	4·22	3·80	3·17	2·71
20	1·27	1·05	0·92					5·00	4·44	4·00	3·33	2·86
21	1·23	1·01	0·89						4·67	4·20	3·50	3·00
22	1·19	0·99	0·87						4·89	4·40	3·67	3·14
23	1·16	0·96	0·85							4·60	3·84	3·28
24	1·13	0·94	0·83							4·80	4·01	3·30
25	1·10	0·92	0·81							5·00	4·16	3·58
26	1·07	0·90	0·80								4·33	3·71
27	1·04	0·88	0·78								4·50	3·85
28	1·02	0·86	0·77								4·67	4·00
29	1·00	0·84	0·76								4·83	4·14
30	0·98	0·83	0·74								5·00	4·29
35	0·90	0·77	0·70									5·00

(Sommerventilation, Fig. 9a) oder künstliche Schaffung derselben durch Heizung (Winterventilation, Fig. 9b), endlich durch künstliche Einpressung der Frischluft (Pulsionssystem, Fig. 10a) oder Absaugung der Abluft (Aspirationssystem, Fig. 10b).

Die natürlichste und ausgiebigste Ventilation erfolgt durch das Öffnen von Fenstern und Türen. Da jedoch diese Art der Lüftung schon deshalb nicht immer stattfinden kann, weil die Schulzimmer auch während des Unterrichts ventiliert werden müssen, so trachtet man wenigstens einzelne Fensterflügel oder Fensterscheiben zu Ventilationszwecken einzurichten.

(Abbildungen siehe Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 573: Appertsche Scheiben; Ventilationsfenster, ebend.) S. 222—225, Fig. 77, 79, 81; Flügge, Grundriß, S. 370: Sheringhamsche Lüftungsklappe; Burgerstein, Handbuch, S. 223).

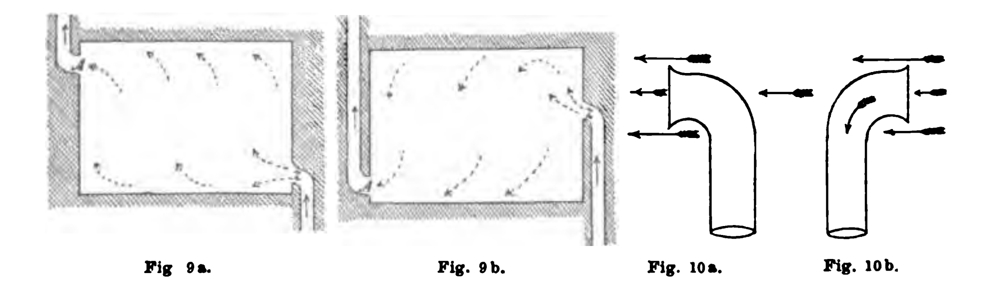


Fig 9a. Fig. 9b. Fig. 10a. Fig. 10b.

Von diesen Einrichtungen haben sich aber die Appertschen Scheiben ebenso wenig bewährt wie die durch den Luftstrom selbst in Bewegung gesetzten Windrädchen (Luftschrauben); anders steht es allerdings mit den Elektroventilatoren. Eine Ventilationsanlage in Verbindung mit der Heizung führen uns untenstehende Abbildungen vor (Fig. 11, 12; siehe auch Eulenberg-Bach, Schulgesundheitspflege, S. 583, Fig. 143, S. 595, Fig. 153).

Die Brauchbarkeit des Ventilationssystems Timochowitch mittels Luftverteilungsfilter, welche Kanäle aus Barchent darstellen, die, an der Decke oder an den Gesimsen in Form von Läufern, Balken oder als vollständige Doppeldecke aufgehängt, die Außenluft nicht vorgewärmt aufnehmen, deren Zutritt ebenso wie der Abzug der schlechten Luft durch besondere Vorrichtungen geregelt wird, muß erst noch erprobt werden. Wir verweisen hinsichtlich dieser Einrichtung auf den Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (Nürnberg 1904, I. Teil, S. 520—526). Hinsichtlich eines automatisch funktionierenden Ventilationsapparats nach H. Recknagel siehe Burgerstein, Handbuch, S. 303 f.; Kontaktuhren mit verstellbaren Ein- und Ausschaltezeiten für auf solche Weise automatisch funktionierende Elektroventilatoren erzeugt die Firma P. Firchow Nachfolger in Berlin.

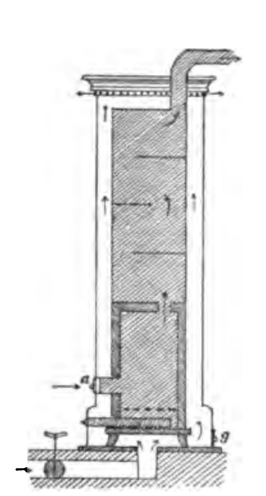


Fig. 11.

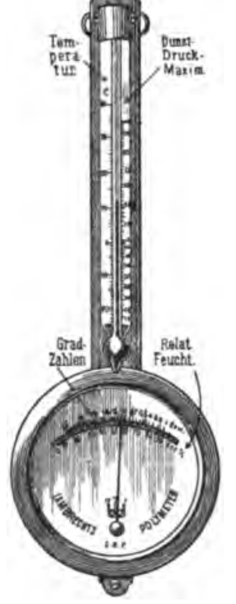


Fig. 13.

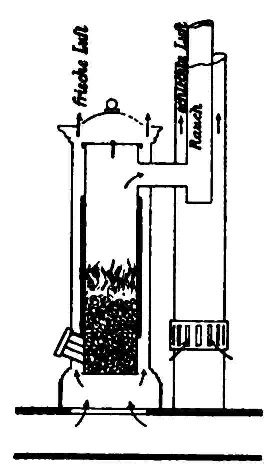


Fig. 12.

Eine wesentliche Rolle für unser Wohlbefinden spielt auch der Feuchtigkeitsgrad der uns umgebenden Luft. Wird er wesentlich vermindert (z. B. durch die Heizung) oder bedeutend gesteigert (z. B. durch Atmung oder künstliche Beleuchtung), so stehen folgende Mittel zur Behebung dieser Übelstände zur Verfügung: Frischluftzufuhr (durch Ventilation), Wasserdampfzufuhr (durch Verdampfungsschalen auf Feuerherden oder Heizkörpern oder durch Wasserzerstäubungsapparate) oder endlich kombinierte Heizmethode (siehe „Heizung"). Zur Messung der Luftfeuchtigkeit eignet sich besonders Lambrechts Polymeter (Fig. 13).

Zum Schlusse muß noch gefordert werden, daß nicht nur die Schulzimmer, sondern alle Schulräume stets sorgfältig ventiliert werden, insbesondere der Turnsaal, die Gänge, namentlich dann, wenn sie den Schülern zum Aufenthalt in den Pausen dienen, die Kleiderablagen, die Bedürfnisräume und endlich das Schulbad. Zu diesem Zwecke müssen 1. überall entsprechende Lüftungseinrichtungen bestehen, 2. müssen sie in tadellosem Zustand erhalten, 3. in ausgiebigem Maße benützt werden, was eine stets zu gewärtigende Kontrolle vor-

aussetzt. Nach einer für die Schulen in Dresden bestehenden Verordnung gelten für die Durchlüftung der Klassen mittels Öffnens der Fenster und Türen folgende Zeitangaben (nach Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 42).

Außentemperatur (Celsius)	Dauer der Durchlüftung	
	während der Pausen	nach Schluß des Vor- u. Nachm.-Unterrichts
	Minuten	
+10° bis + 5°	4—10	25—50
+ 5° „ 0°	3—7	20—35
0° „ − 5°	2—5	15—25
−5° „ −10°	1—3	10—15
unter −10°	1—1½	5—10

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege"; ferner G. Kabrhel, F. Velich, A. Hraba, Die Lüftung und Heizung der Schulen. Prag 1904. — Höpfner, Ausstattung und Einrichtung der Schulen und Schulräume nach den Anforderungen der Neuzeit. Berlin 1898.

Aussig. *G. Hergel.*

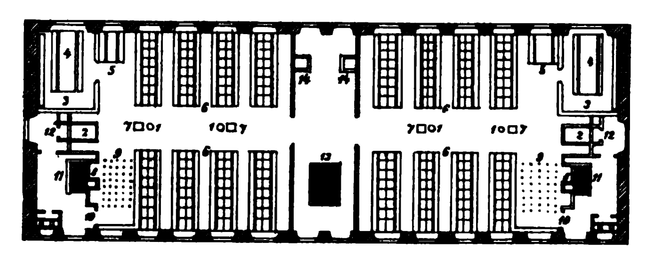


Fig. 1.

Schulhausbau. Die hygienischen Verhältnisse in den öffentlichen Gebäuden der älteren Zeit waren keineswegs günstig. Diese waren meist alte Bauten, die teils der Ehrwürdigkeit halber, häufiger aber noch aus verfehlt angebrachter Sparsamkeit Generationen, ja mitunter Jahrhunderte in nahezu unveränderter Gestalt überdauerten zum Wahrzeichen der Schwerfälligkeit menschlicher Auffassung und Denkungsart in der Anbequemung an neue Ideen gegen Auflassung einer alten, lieb gewordenen Gewohnheit. Und dann waren es in erster Linie keineswegs die Bildungsstätten der heranwachsenden Jugend, welche die Formen einer neuen Lebensauffassung atmeten, sondern voran gingen Kranken-, Irren- und Strafhäuser, während die Schulhausbauten nur langsam und einzeln nachfolgten, so daß in der gegenwärtig wirkenden Generation die Erinnerung nicht nur an alte, baufällige Schulhäuser, sondern in vielen Gegenden selbst noch an die sogenannten Wanderschulen, wo von Woche zu Woche in einem anderen Bauernhause Schule gehalten wurde, auf Grund eigener Erfahrung eine unauslöschlich lebhafte ist. So stand noch vor 30 Jahren in einem Gebirgsdorfe im Böhmerwalde eine hölzerne windschiefe Scheuer mit einfachem Tennenboden und kleinen vierscheibigen Fensterchen als Schule in Verwendung, gegen welche die Abbildung eines „Teutschen Schulgebäues" aus dem Jahre MDCXLIX als Schmuck bezeichnet werden muß (Fig. 1). Doch heutzutage treffen wir in vielen kleinen und größeren Ortschaften Schulhäuser an, die sich schon von weitem als das größte und stattlichste Gebäude des Ortes präsentieren, wobei allerdings nicht verschwiegen werden kann, daß mitunter der äußere Prachtaufwand in einem unangenehmen Gegensatze steht zu der minder praktischen inneren Anlage und Ausstattung.

Bauplatz. Für den Bau von Schulgebäuden muß in erster Linie eine sorgfältige Beachtung der allgemein gültigen Bauvorschriften gefordert werden. Dahin gehört die Rücksichtnahme auf die Beschaffenheit des Baugrundes (Inundationsgebiet, Schuttmaterial, Rutschterrain), den entsprechenden Tiefstand des Grundwassers (1·5—2 *m*), eine genügende Menge von Nutz- und von einwandfreiem Trinkwasser (eventuell durch eine Leitung zugeführt) und mit einem zur Vermeidung jeder Infektionsgefahr geeigneten Wasserausfluß (Fig. 2), endlich auf eine unter normalen Verhältnissen stets gleichmäßig präzis funktionierende Kanalisierungsanlage.

Zu diesen allgemeinen Grundsätzen kommen aber noch die hygienischen Forderungen spezieller Rücksichten auf das Zusammenströmen einer größeren Zahl in der Entwicklung begriffener Individuen

und auf die Beschäftigung derselben im Schulbetriebe: Viel Licht und Luft. Diese weisen die Schulhausbauten hinaus aus engen Gassen und Winkelwerk auf große Plätze, in die neuen Viertel mit breiten Gassen oder an die Peripherie des Ortes, in die Nähe von Parkanlagen, weitab von Fabriken oder Lärm, Rauch, übeln Geruch und Staub erzeugenden Gewerbeanlagen. Schon der genügenden Lichtfülle halber wird man nebst der zu bebauenden Fläche an die Erwerbung eines hinreichend großen Areals für Hof-, Schulgarten- und Turnplatzzwecke bedacht sein müssen, während die Kosten eines hinreichend großen Spielplatzes in unmittelbarer Nähe des Schulgebäudes nur in seltenen, außerordentlich günstigen Fällen zu erschwingen sein werden. Immer aber ist an der Forderung festzuhalten, daß jede Seite eines Schulgebäudes, welche Schulzimmerfenster aufweist, von den umliegenden oder noch aufzuführenden Gebäuden so weit entfernt ist, daß jeder Schüler von seinem Platze aus noch einen Teil des Himmels sieht. Parallelflügel werden also, wenn auch in dem Erdgeschosse Klassenzimmer eingerichtet werden sollen, um das doppelte ihrer Höhe voneinander entfernt aufzuführen sein.

Dem störenden Gassenlärme kann in mehrfacher Weise begegnet werden: 1. durch entsprechende Pflasterung der Gassen mit Asphalt oder (insbesondere bei stärkeren Neigungsverhältnissen) mit Holzstöckelpflaster, 2. durch Verlegung der Schulgänge nach der Gassenseite, 3. durch tunlichste Einschränkung der Gassenfront (siehe Wehmer, a. a. O., S. 637, Fig. 31, 32). Wo es die Höhe der Grundpreise erlaubt, können günstige Licht- und Lüftungsverhältnisse erzielt werden durch den Pavillonbau (Wehmer, a. a. O., S. 435, 566 ff., 468 f. nach den Systemen Döcker (Christoph & Unmack, Niesky, O.-L.), Brummer (Deutsche Barackenbaugesellschaft, Köln) oder Ph. Holzmann & Cie., Frankfurt a. M. Wenn aber schon hier betont werden muß, daß für Material und Ausführung schließlich immer bis zu einem gewissen Grade klimatische und andere Verhältnisse des Landes sowie des Ortes ausschlaggebend bleiben innerhalb der wohl allerorts gebotenen verschiedenen Möglichkeiten, so muß anderseits auch hier schon auf folgendes hingewiesen werden: 1. Allzu große Schulhäuser hindern die Bekämpfung der Verbreitung infektiöser Krankheiten ebenso sehr, wie allzu umfangreiche Schulkörper die Aufrechterhaltung der Disziplin erschweren und durchgreifende individualisierende Erziehungsarbeit geradezu unmöglich machen. Die Persönlichkeiten der Schüler sinken zu einem „Schülermaterial“ herab, ein

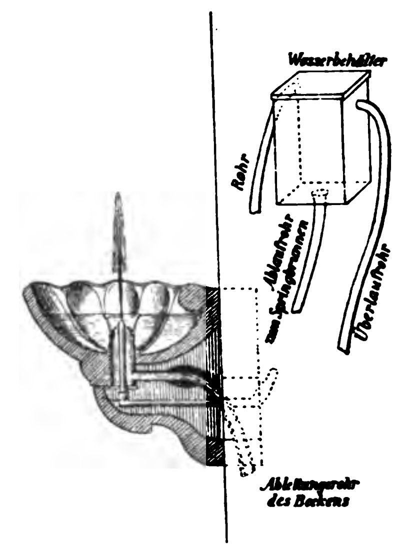


Fig. 2.

Ausdruck, der nicht minder verabscheuungswürdig ist als der des „Lehrindividuums“. 2. In keinem Schulhause sollten Lehrzimmer höher liegen als im II. Stockwerke. Übermäßiges und häufiges, zudem nicht selten rasches Stiegensteigen ist den in der Entwicklung begriffenen Schülern und Schülerinnen zweifellos und erwiesenermaßen von Nachteil. 3. Der aufwachsenden Generation gegenüber ist es eine unerläßliche Pflicht aller maßgebenden Faktoren (Ort, Bezirk, Land, Staat), dafür zu sorgen, daß jede Schule den in den bisher ausgesprochenen Forderungen normierten Platzraum erhalte, sowie für das Militär geräumige Kasernen mit großen Höfen, Exerzierplätze und Reitschulen auf jeden Fall beschafft werden. Und doch handelt es sich hier bloß um höchstens

dreijährige Ausbildung junger Männer, dort aber um bei weitem länger dauernde Entfaltung der Geistes- und Körperkräfte von Knaben und Mädchen in den wichtigsten Entwicklungsstadien der Kindheit und der Pubertät. Liegt in den Händen jener des Staates gegenwärtige Sicherheit, so in der Gesundheit dieser seine glückliche Zukunft.

Bauplan. Bei der Ausarbeitung des Planes für ein Schulhaus ist zunächst eine zweifache Rücksicht zu nehmen: 1. daß die Klassenzimmer die einem gleichmäßigen Lichteinfalle entsprechende Lage haben, 2. daß auf die Schaffung der notwendigen Nebenräume in zweckentsprechender Weise Bedacht genommen werde.

Hinsichtlich der Erfüllung der ersten Forderung gehen die Ansichten der Fachmänner insofern auseinander, als die einen um einer gleichmäßigen Beleuchtung willen die Nordseite, welche allgemein gewählt wird für die Anlage der Zeichensäle, einer Sonnenseite vorziehen, während die anderen unter Hinweis auf die größere Helligkeit der NO- und der NW-Lage der Schulzimmer den Vorzug geben. Bedenkt man, daß Sonnenlicht als Feind der Mikroorganismen gilt, daß nach Norden gelegene Räume im Winter, zumal bei dem düsteren, häufig bedeckten Himmel, im Frühling und Herbst etwas Unfreundliches und Kaltes an sich tragen, daß durch zweckentsprechende Einrichtung der Vorhänge (Zweiteilung und Doppelzügigkeit; siehe „Schulzimmer") bloß eine teilweise Verdeckung der Fensterfläche ermöglicht wird, daß endlich entweder durch Situierung des Schulhauses oder auch durch eine entsprechende Stundeneinteilung die Möglichkeit geschaffen werden kann, daß Schulzimmer mit NO-, West- oder NW-Lage bloß in den unterrichtsfreien Tagesstunden vom Sonnenlichte bestrahlt werden, so wird man sich wohl für diese Lage der Unterrichtsräume zu entscheiden haben; inwieweit diese auch noch empfehlenswert erscheint durch die Verwendung von Mattglas- oder Ornamentglasscheiben, bleibt nach den bisher gemachten Erfahrungen noch eine offene Frage. Schließlich wird aber häufig die Entscheidung über die Lage der Schulzimmer auch noch eingeschränkt werden durch für den einzelnen Fall gegebene, unabänderliche tatsächliche Verhältnisse. Jedenfalls sei man dann aber immer noch darauf bedacht, wenigstens das physikalische Lehrzimmer nach einer Sonnenseite hin anzuordnen.

Die Art und Zahl der Nebenräume im Schulhause ist abhängig von der Schulgattung (Volks-, Mittel- und Hochschule) und von der Schulart (Gymnasium, Realschule, Fachschule; Internat, Externat; Militärschule, Zivillehranstalt). In ersterer Hinsicht finden wir in dem Berichte über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene (Nürnberg, 1904, B. I, S. 428 bis 458) als Beigaben des höchst interessanten Vortrages des bekannten Fachmannes Prof. Karl Hinträger zahlreiche Grundrißtypen der Volksschulhäuser verschiedener Länder für einklassige, für vierklassige und für sechzehnklassige Anstalten unter übersichtlicher Zusammenstellung der unerläßlich notwendigen und der wünschenswerten Räume, während die verschiedenen Handbücher für Schulhygiene, insbesondere Wehmers Enzyklopädie (S. 590—669), eine reiche Auswahl stattlicher Ansichten und instruktiver Grundrisse von Gebäuden für niedere und höhere Schulen bieten. Wir lassen zunächst die Übersichten nach Hinträger (a. a. O.) mit Übergehung des Detailausmaßes der bebauten und der unbebauten Fläche folgen:

1. Für einklassige Volksschulhäuser:

Notwendig: Lehrzimmer, Vorraum (Kleiderablage), Lehrerzimmer (Sprechzimmer), Aborte, Spielplatz, Schulgarten, Lehrergarten, Wirtschaftshof, Lehrerwohnung (Zimmer [doch jedenfalls zwei, wiewohl es nicht ausdrücklich hervorgehoben ist], Küche, Spülraum, Speisekammer, Waschküche, Backraum). Erwünscht: Arbeitszimmer (Slöjd), Lehrmittelsammlung, bedeckter Erholungsraum, Brennstofflager, Stall, Futterkammer, Tenne, Gemeindeamt, Gemeindearchiv. In Summa verbaute Fläche 400 m^2, unverbaute Fläche 900 m^2.

2. Für vierklassige Volksschulhäuser:

Notwendig: vier Lehrzimmer, Vorraum, Kleiderablage, Lehrerzimmer, Lehrmittel-

sammlung, Aborte für Knaben, Aborte für Mädchen. Spielplatz für Knaben, Spielplatz für Mädchen, Turnsaal, Schulgarten, Brennstofflager. Erwünscht: Arbeitszimmer (Slöjd), Lehrerwohnung, Schuldienerwohnung, Schulbad, Lehrergarten, Gemeindeamt. Gesamtnutzfläche 2220 m^2, davon verbaut 920 m^2.

3. Für sechzehnklassige städtische Volksschulhäuser:

Notwendig: Je 8 Lehrzimmer für Knaben und für Mädchen, ebenso gesonderte Kleiderablagen und Aborte, ferner gesonderte Aborte für das männliche und für das weibliche Lehrerpersonale, Amtszimmer des Schulleiters, Lehrmittelsammlungsräume, je ein Zimmer für die Lehrer und für die Lehrerinnen, Zeichensaal, je ein Arbeitsraum für die Knaben und für die Mädchen, Turnhalle, Geräteraum, je ein Spielplatz für die Knaben und Mädchen. Erwünscht: Sprechzimmer, 2 Wartezimmer, Schuldieneramtsraum, Schulbadeanlage, Bibliothek, Schulküche, Ausspeiseraum, gedeckter Erholungsraum, je ein gedeckter Spielplatz für Knaben und Mädchen, Schulgarten, Schulleiterwohnung, Schuldienerwohnung. Gesamtfläche 4830 m^2, davon verbaut 2730 m^2.

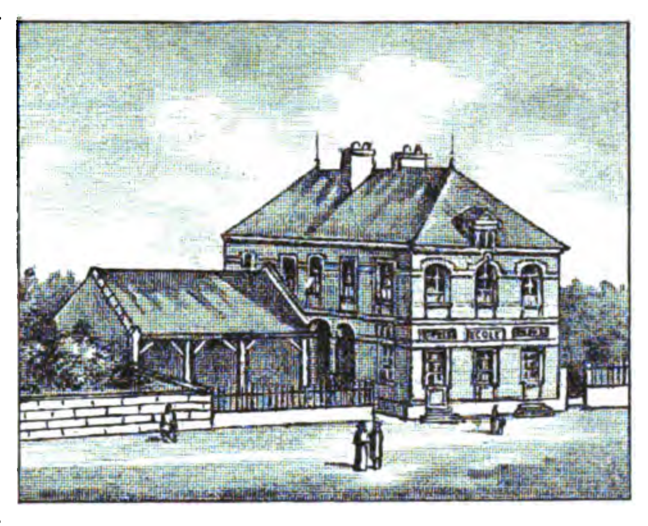


Fig. 3.

Schließen wir nun diesen Zusammenstellungen eine Übersicht der für eine moderne Mittelschule erforderlichen Räume an, deren Notwendigkeit weiter unten begründet wird. 10 Lehrzimmer (teils für den obligaten, teils für den unobligaten Unterricht, eventuell vorübergehend [siehe unten] auch für Parallelklassen), ein physikalisches Lehrzimmer, nebstdem eventuell ein Laboratorium mit den zugehörigen Nebenräumen, ein Naturgeschichtssaal (mit Rücksicht auf den modernen biologischen Unterricht, siehe L. Spilger, „Natur und Schule", IV [1903], 2, S. 512), ein Zeichensaal, ein Turnsaal mit Geräteraum und Turnlehrerzimmer; ein Festsaal mit abschließbarem Altarraume und Sakristei, Räume für die Lehrmittel für Naturgeschichte, Mathematik und Physik, Geographie und Geschichte (Kunstgeschichte, Archäologie), Zeichnen mit entsprechenden Arbeitszimmern für die Kustoden, eine Direktionskanzlei mit Vorzimmer und Archiv, ein Sprechzimmer mit Warteraum, Räume für die Lehrerbibliothek und für die Schülerbibliothek (zugleich für die Armenbücher), Kleiderablagen, Aborte mit Waschgelegenheit, gesondert für Lehrer und Schüler, Schulbad, ein Sanitätszimmer, ein Zimmer zum Aufenthalt der auswärtigen Schüler während der unterrichtsfreien Zeit (eventuell auch für deren Mittagsverpflegung), eine Werkzeugkammer, ein gedeckter Erholungsraum, ein Sommerturnplatz, ein Schulgarten; endlich die Direktor- und die Schuldienerwohnung, welche aus sanitären Gründen einen gesonderten Zu-, bezw. auch Aufgang haben muß.

Regenhallen, eine bei unseren Witterungsverhältnissen so wichtige und trotzdem bei den modernen Schulgebäuden so seltene Ergänzung, sollen vom Schulhause direkt zugänglich sein. (Fig. 3).

Tabelle über die spezifische Wärme und die Wärmeleitung des Wassers, der Luft und verschiedener Baumaterialien (nach F. W. Büsing in Wehmers Enzyklopädie, S. 50).

	Spezifische Wärme für 1 *kg*	Wärmeleitungs-koeffizient (für 1 m^2 und 1 Stunde geltend)
Wasser	1·000	—
Ruhende Luft, trocken	0·238	0·040
Marmor	0·289	2·78—3·48
Kalkstein	0·189—0·289	1·70—2·08
Ziegelstein	0·190—0·240	—
Glas	0·178	0·75—0·88
Quarz	0·189	—
Quarzsand	—	0·270
Kork	—	0·143
Schlackenwolle	—	0·101
Fichtenholz, je nach der Richtung der Fasern	0·517	—
Eichenholz, je nach der Richtung der Fasern	0·636	0·10—0·17
Papier	—	0·034—0·043
Leinwand	—	0·043—0·052
Gebrannter Ton	—	0·5—0·7
Gipsmörtel (Stuck)	—	0·35—0·50
Ziegelmauerwerk	—	0·7
Ziegelmehl, je nach Feinheit	—	0·139—0·165
Bruchsteinmauerwerk	—	1·3—2·1

Anmerkung: Wo die Tabelle Lücken zeigt, liegen Angaben in der Literatur bisher nicht vor.

Tabelle hinsichtlich der Durchlässigkeit der Luft bei verschiedenen Baumaterialien (in abnehmender Reihenfolge; nach Lang in Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 75).

1. Kalktuffstein.
2. Fünf Sorten von Schlackensteinen.
3. Fichtenholz über Hirn.
4. Luftmörtel.
5. Ziegel (von gewöhnlichem Brande).
6. Beton im trockenen Zustand.
7. Ziegel (stark gebrannt).
8. Verblendsteine, unglasiert.
9. Portland-Zement (im trockenen Zustand).
10. Maschinenziegel.
11. Grundsandstein aus Oberbayern.
12. Grundsandstein aus der Schweiz.
13. Handziegel (schwach gebrannt).
14. Eichenholz über Hirn.
15. Gips (gegossen).
16. Klinker (glasiert) und durchlässig.

Tabelle über die Druckfestigkeit (auf eine 1 m^2 große Fläche) verschiedener Baumaterialien (aus Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 77 f).

1. Massive Silikatgesteine.

Basalt aus dem südlichen Frankreich mit	2078 *kg*
Granit von Grimma bei Leipzig mit	1600 „
Quarzfels mit	1300 „
Diorit, ein Eruptivstein bei Trier mit	1122 „
Granit von Rehburg in Bayern mit	1095 „
Körnige Grauwacke von Goslar „	980 „

2. Schieferige Silikatgesteine.

Gneis, ein kristallinisch-schieferiges Gemenge mit	870 *kg*
Glimmerschiefer mit	830 „
Grauwackenschiefer mit	440 „

3. Karbonatgesteine.

Schwarzer flandrischer Marmor mit . . . . 709 *kg*
Marmor von St. Beat mit . . . 641 „
Carrarischer Marmor mit . . . 267 „
Rüdersdorfer Kalkstein mit . . 230 „

4. Klastische Gesteine.

Harter Sandstein mit . . . . . 876 „
Seeberger Sandstein bei Gotha mit . . . . 290 *kg*
Roter Sandstein bei Halle mit . 305 „
Nebraer Sandstein
beste Sorte mit . . . . 369 „
rote „ „ . . . . 15 „
Tuffstein von Andernach mit . 138 „
Cottaer Quadersandstein „ . . 97 „

Tabelle hinsichtlich der Durchlässigkeit der Luft verschiedener Baumaterialien. Hohlraumprozente verschiedener Baumaterialien (nach Lang in Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 75 f.).

Nr.	Material	Hohlraumprozente
	Bruchsteine.	
1.	Dolomit aus Niederbayern	14·70
2.	Granit, sehr feinkörnig, aus Belgien	0·05
3.	„ grobkörnig, aus der Oberpfalz	0·45
4.	Kalkbruchstein bei Regensburg	17·70
5.	Kalkschiefer aus Niederbayern	0·93
6.	Kalktuffstein	20·2
7.	Solling-Kalktuffstein	32·2
8.	Marmor aus Carrara	0·22
9.	Grüner Sandstein aus der Oberpfalz	10·84
10.	„ „ „ Oberbayern, *a*)	9·70
11.	„ „ „ „ *b*)	5·49
12.	„ „ „ der Schweiz	7·30
13.	Sehr lockerer französischer Sandstein	39·8
14.	Nebraer Sandstein in 4 Sorten, zwischen	21·4
	und	26·3
15.	Sächsischer Sandstein aus Postelwitz	16·1
	„ „ „ Welschhufe *a*)	12·4
	„ „ „ „ *b*)	15·4
	Künstliche Steine.	
	1. Backsteine.	
16.	Ziegel, stark gebrannt	28·3
17.	„ feuerfest, aus Koburg	21·54
18.	Ziegelstein, locker	34·6
19.	Handziegel, locker	38·7
20.	Backstein, locker gebrannt	38·7
21.	Handziegel, stark gebrannt	30·2
22.	Maschinenziegel, hart gebrannt	26·8
23.	Handziegel, hart gebrannt, aus Roßwein	10·9
	und Deutschenbora in Sachsen	8·4
	2. Schlackensteine.	
24.	Hochofen-Schlackenstein aus Osnabrück und Haardt schwankt zwischen	22·6
	und	24·5
25.	Schlackenstein aus Zuffenhausen in Württemberg	69·6
	3. Verblendsteine.	
26.	Verschiedene Sorten von Verblendsteinen zwischen	20·7
	und	31·8
	4. Bindemittel.	
27.	Luftmörtel	26·0
28.	Beton	19·1
29.	Portland-Zement	17·8
30.	Gips schwankt in 4 Sorten zwischen	44·5
	und	65·9

Die Anlage von Schulgärten unmittelbar beim Schulhause hat nur dann einen Zweck, wenn der hiezu verfügbare Platz hinreichendes Sonnenlicht und genügende Luft hat.

Der Turnplatz ist so zu wählen, daß er zur Zeit des Turnunterrichts genügenden Schutz vor direktem Sonnenlichte gewährt (Näheres über die einzelnen Räume siehe unten).

Baumaterialien und Bauausführung.

Für Schulbauten ist im allgemeinen zunächst Baumaterial zu verwenden, welches 1. dauerhaft, 2. ein schlechter Wärmeleiter, 3. Schall undurchlässig, 4.

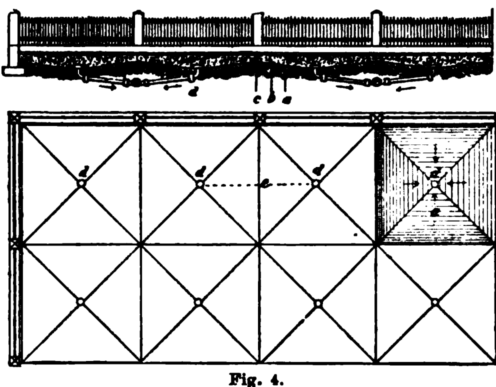


Fig. 4.

nicht feuergefährlich ist; doch werden natürlich die jeweiligen Beschaffungsmöglichkeiten des Baumaterials und die klimatischen Verhältnisse des Ortes in letzter Linie ausschlaggebend sein. Dasselbe gilt hinsichtlich der Wahl der Bauart, welche schon aus Wärmeerhaltungs- und Feuersicherheitsrücksichten zunächst auf den allerdings kostspieligsten, aber auch dauerhaftesten Massiv- oder Putzbau (eventuell auch mit Betonmaterial als Pisébau) fallen wird. Andere Bauarten sind der Fachwerk-, der Block- und der Riegelbau. Als Baumaterial eignen sich Bruchsteine, Ziegel mannigfacher Art, Glasbausteine, Eisen, Schiefer und Zinkblech, Holz, Kork und Gips, Beton u. s. f. Luftschichten im Mauerwerk vermindern einmal die Wärmeleitung (nach dem Prinzip unserer Doppelfenster), anderseits verhindern sie das Abfaulen der aufliegenden Balkenenden. Dagegen kann von einem nennenswerten Einflusse der Porenventilation der Wände auf die Qualität der Zimmerluft nicht gesprochen werden. Das Eindringen der Bodenfeuchtigkeit in das Mauer- und Holzwerk wird durch Unterkellerung, durch Isolierschichten, hauptsächlich aus Asphalt, im Mauerwerk, endlich durch Luftschachtanlagen hintangehalten (Abbildungen siehe Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, 2. Aufl., S. 89—92, 102, Burgerstein, Handbuch, S. 40, Flügge, Grundriß, S. 329). Die Wetterseite der Gebäude ist eventuell eigens noch zu schützen durch Holzschindeln, Schieferplatten oder dgl. Für entsprechende Wasserabläufe ist nicht nur durch Dachrinnen, sondern auch durch geeignete Beschläge der Außenfenster sowie der Gesimsflächen, endlich durch gute Kanalisierung Sorge zu tragen. Eine sorgfältige Entwässerungsanlage eines Schulhofes zeigt uns nebenstehende Zeichnung, entnommen Wehmers Enzyklopädie, S. 754. (Fig. 4.)

Auf eine ungefähr 10 *cm* starke wasserdichte Schicht aus Zementbeton folgt eine Schotter- oder Schlackenschicht, darüber eine Kiesschicht. „Außerdem ist die ganze Fläche in quadratische Felder von etwa 100 m^2 Größe zerlegt, in deren Mitte die Betonschicht den tiefsten Punkt hat, an welchem eingesickertes Wasser in eine unterirdische Röhrenleitung aufgenommen und abgeführt wird. Da aber die Röhrenleitung der Gefahr der Verstopfung und des Einfrierens ausgesetzt ist, kann sich, sofern nur genügende Vorflut vorhanden ist, eine regelrechte Drainage des Grundes — selbstverständlich mit Verstärkung der Schotter- oder Schlackenschicht, doch unter Fortfall der Betonschicht — mehr empfehlen" (F. W. Büsing).

Souterrainräume zu längerem Aufenthalt für die Schüler oder als Schuldienerwohnung in Aussicht zu nehmen, ist nicht zu billigen. Noch nachteiliger aber ist es, wenn man dahin den Turnsaal oder das Schulbad verlegt, was heutzutage leider nur viel zu oft geschieht. Nachteilige Folgen einer solchen Anordnung sind mangelhafte Beleuchtung, Lüftung und (bei Zentralheizungen nicht selten auch) Beheizung dieser Räume, Erkältungsgefahr und endlich geringe Benützung

dieser Räume, wo nicht direkter Zwang herrscht. Ob sich denn ein alter Grieche oder Römer für ein solches Schulbad begeistern würde? In Wirklichkeit eignen sich Souterrainräume nur für Keller, Heizmaterial- und Heizanlagen, wobei dann darauf zu achten ist, daß das Einschaffen des Heizmaterials ohne Schwierigkeiten und ohne wesentliche Störung des Unterrichts erfolgen kann und daß bei einer Zentral-Dampfheizung sämtliche Wasserkondensationsrohre gegen den Kessel zu ein hinreichendes Gefälle haben. Glaubt man aber — etwa aus Ersparungsrücksichten — von einer solchen Anlage nicht absehen zu können, so lege man wenigstens den Fußboden solcher Räume nicht tiefer als 0·5 *m* unter das Straßenniveau.

Treppen, die in das Erdgeschoß führen, sind in das Gebäude hineinzulegen, da sie sonst, mit Schnee oder Eis verlegt, schwer zu reinigen sind und zu mannigfachen Unglücksfällen Veranlassung geben können. Aber auch dann sind zweckentsprechende Schuhreinigungsvorrichtungen (Scharreisen, Roste etc.) leicht ersichtlich und in hinreichender Zahl anzubringen, zu deren ausgiebiger Benützung die Schüler durch das Dienstpersonal unnachsichtlich anzuhalten sind.

Die Kleiderablagen sind in möglichster Nähe des Einganges, jedenfalls aber für alle Schüler im Erdgeschoß, anzuordnen. Es müssen dies gesonderte, auch heiz- und lüftbare Räume sein. Oberkleider, Überschuhe, Kopfbedeckungen und Schirme in den Klassenzimmern selbst abzulegen, darf mit Rücksicht auf die dadurch hervorgerufene Verschlechterung der Schulzimmerluft nicht geduldet werden; ein bloßer Notbehelf sind die Kleiderablagen in den Gängen.

Da es sich im Innern eines Schulgebäudes um die Hintanhaltung jeder überflüssigen Staubablagerung handelt, so wird hierauf bei der Ausführung der Wandflächen, bei der Verwendung des Zwischendeckenmaterials, bei der Wahl des Fußbodens, bei den Heizungs- und Lüftungsanlagen (s. d.), bei der Wahl der Einrichtungsgegenstände (siehe „Schulzimmer"), bei der Art der Reinigung der Schulräume (siehe „Reinigung") und bei dem gesamten Verkehre innerhalb derselben Rücksicht zu nehmen sein. An den Wänden sind also alle überflüssigen Gesimse, Vorsprünge und Staub aufnehmende, etwa gar noch schwer zu reinigende Verzierungen zu vermeiden. Als Zwischendeckenmaterial eignet sich alter Bauschutt, wenn er nicht durchgeglüht ist, überhaupt nicht (wegen der Gefahr der Übertragungen von Krankheiten oder der Verschleppung des Ungeziefers), dagegen am besten Quarzsand oder Torfmull (Abbildungen über Decken- und Zwischendeckenkonstruktion siehe untenstehend [Fig. 5] und Burgerstein, Handbuch, S 49—53, Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 110, Flügge, Grundriß, S. 335; siehe auch Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1906, S. 806 f.). Werden die

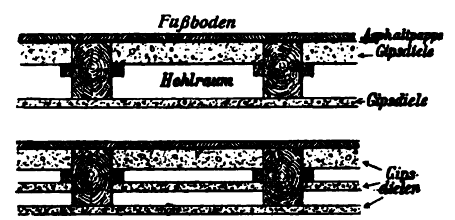
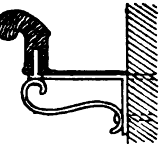


Fig. 5.

Zimmerdecken und die Fußböden fugendicht hergestellt, so ist sowohl ein Hervordringen des Staubes aus den Zwischendeckenräumen als auch ein Ablagern desselben in irgend welchen Fugen ausgeschlossen. Fugenlose Fußböden werden aus Zement, Terrazzo, Asphalt, Xylolith und aus Gips mit einer Linoleumauflage hergestellt (siehe auch „J. Schneider, Des Volkes Kraft und Schönheit," S. 238 die von E. Ebert-Leipzig hergestellte Weltdecke: Eine Unterlage aus Beton und Bandeisen mit darauffolgender Ziegelschicht; darüber ein schalldämpfendes Füllmaterial, ein Estrich und ein Linoleumbelag). Während aber die erstgenannten Fußböden zwar die guten Eigenschaften haben, weder Luft (Kohlensäure) noch Feuchtigkeit durchzulassen, eben zu sein, sich leicht reinigen zu lassen und schnell zu trocknen, und deshalb insbesondere in den Bedürfnisräumen, Wasch- und Badegelegenheiten ausgedehnte Verwendung finden, hat der letztere überdies noch den Vorzug, nicht so kalt zu sein wie jene und wird daher gegenwärtig vielfach für Schulzimmer empfohlen und verwendet. Viel

häufiger aber finden wir in den Schulzimmern Bretter- (Abbildungen über Balken- und Dielenfügung siehe Burgerstein, Handbuch, S. 120, Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 84 f., 227 f.), auf den Gängen Steinplattenboden, wobei einerseits vor Dielenboden aus weichem Holz, der sehr bald breitfugig und uneben wird, anderseits vor glattem oder rillenhältigem Schamotteplattenboden, der wegen des leichten Ausgleitens geradezu gefährlich und überdies schwer gründlich zu reinigen ist, gewarnt sei. Dagegen eignet sich sehr gut für Schulzimmer Parketten- oder Riemenboden, für Gänge das Schall dämpfende Holzstöckelpflaster, das auch bedeutend wärmer ist als irgend ein steinerner Boden.

Das Treppenhaus sei groß, hoch und luftig. Für die Anlage der Treppen ist auf folgendes zu achten: 1. Die einzelnen Stufen dürfen nicht zu hoch und müssen entsprechend breit sein, was durch Auskehlung der einzelnen Stufen erreicht werden kann. Als Maße für die Stufenhöhe und Stufenbreite können (nach Wehmer) zwar folgende Zahlenangaben gelten:


Fig. 6.

Stufenhöhe	Stufenbreite
15.— *cm*	32 —33 *cm*
15·5 „	31·4—32 „
16.— „	30·7—31 „
16·5 „	30 „
17.— „	29 —29·5 „
17·5 „	28 —28·7 „
18.— „	27 —28 „
18·5 „	26 —27·4 „

doch wird man in Schulen für kleinere Schüler eine geringere Stufenhöhe (etwa 13·5—15 *cm*) mit einer Stufenbreite von 34—31 *cm* mit Vorteil wählen. 2. Die Treppen müssen ebenso wie die Gänge eine entsprechende Breite haben, die schon mit Rücksicht auf die Verkehrsfreiheit unter 1·5 *m* nicht herabgedrückt werden sollte und je nach der Schülerzahl, welche die Schule voraussichtlich aufzunehmen haben wird, auf 2 *m* und darüber wachsen muß. 3. Die Treppen müssen aus feuersicherem Material hergestellt sein. 4. Winkelstufen sind unzulässig; dagegen ist nach ca. je 13—15 Stufen ein Ruheplatz (Podest) zu schaffen, der in seiner ganzen Ausdehnung durch keine Stufen unterbrochen sein darf. 5. An beiden Seiten der Treppen sind Handläufer derart anzubringen, daß die Schüler auf ihnen nicht herabrutschen können (Fig. 6). Dieselbe Vorkehrung ist bei Geländern freiliegender Treppen zu treffen, die die entsprechende Höhe haben müssen und bei aller Einfachheit ein Sichdurchzwängen nicht gestatten dürfen. Windflügeltüren, die nicht selten zur Hintanhaltung schädlicher Zugluft angebracht werden müssen, dürfen ebenso wie andere Türen nie unmittelbar oberhalb der obersten Stufe einer Treppe oder eines Treppenabsatzes stehen, so daß der Auftritt noch auf ebenem Boden erfolgen muß.

Alle Türen eines Schulgebäudes müssen nach außen zu öffnen sein; keine Tür eines Schulzimmers soll direkt gegenüber dem Treppenaufgange liegen (ob ein- oder zweiflügelig etc. siehe „Das Schulzimmer," 1904, S. 134).

Die Schulfenster sollen gut schließen, groß, leicht zu handhaben, daher eventuell dreiteilig und mit einer gut funktionierenden Ventilationsanlage versehen sein. Durchgehends, auch auf der Nordseite, sind licht-undurchlässige Vorhänge nötig (das Nähere hierüber siehe „Beleuchtung", „Lüftung").

Der Anstrich der Wände sei durchgehends licht (grau oder grün), der untere Teil derselben (ca. bis zu $1^1/_2$ *m* Höhe) aber waschbar (Ölfarbenstrich oder Holztäfelung). In der „Zeitschr. f. Gewerbehygiene" (1905, Nr. 11) wird die amerikanische Anstrichfarbe „Hydrochromin", welche alle Vorzüge der Ölfarbe in sich vereinigt, ohne ihre Nachteile (Kostspieligkeit, luftdichte Abschließung der Mauern nach außen) zu besitzen, besonders empfohlen. Über desinfizierende Wandanstriche siehe „Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege," 1905, S. 502.

Die Mauerecken sind bis zu einer bestimmten Höhe vor dem Abstoßen durch Holzverkantung oder Metallschutz zu sichern.

Das Dach ist derart zu konstruieren, daß es Wind und Wetter (Schnee- und Wassermassen), ohne viel Reparaturen zu erheischen, erfolgreich Stand hält (Abbildungen über Dächeranlagen siehe Eulen-

berg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 120—122). Die Einmauerung der Dachrinnenabflußrohre schützt nicht immer vor dem Einfrieren des Schneewassers und verursacht dann bedeutende und schwer zu behebende Schäden. Wird das Schulhaus 1899 in dem Verordnungsblatte dieses Ministeriums, 1900, S. 417 ff.).

Über Schornstein- und Ventilationsanlagen siehe „Heizung", „Lüftung"; über Abortanlagen siehe im folgenden.

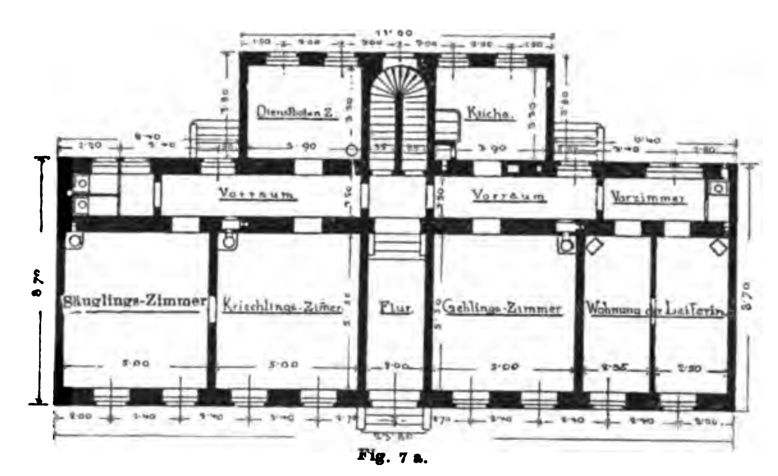


Fig. 7 a.

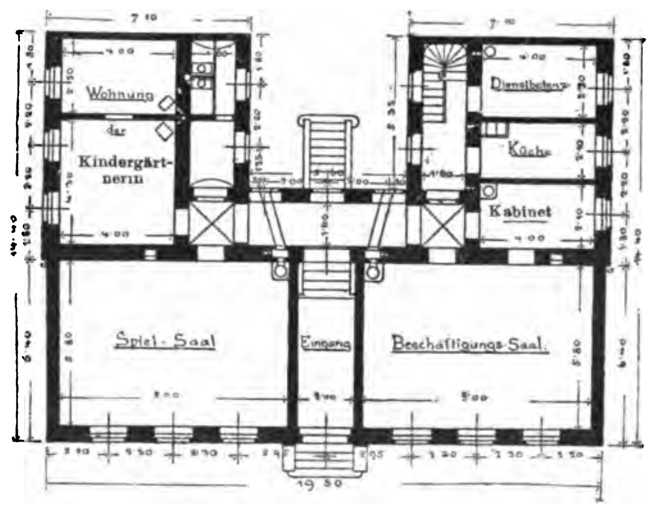


Fig. 7 b.

mit Blitzableitern versehen, so sind diese fachgemäß anzubringen und alljährlich hinsichtlich ihres tadellosen Zustands zu überprüfen (siehe den mit schematischen Zeichnungen versehenen Erlaß des österr. k. k. Ministeriums f. Kultus u. Unterricht vom 8. Juni 1900, Z. 4415, ex

Ausstattung und Einrichtung der Schulräume.

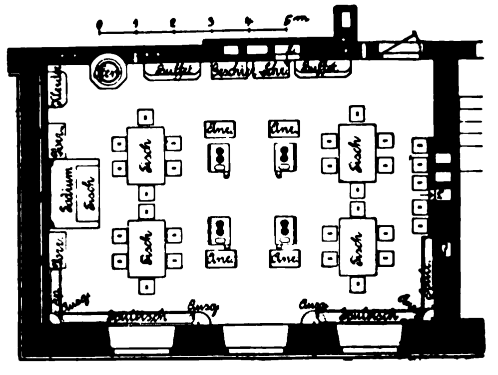
Während der wichtigste Schulraum das Schulzimmer, im weitesten Sinne des Wortes (also auch als physikalisches Lehrzimmer, als Zeichen- und als Turnsaal), in einem eigenen Artikel behandelt



Fig. 8.

werden soll und des Raummangels halber von der Besprechung solcher Räume abgesehen werden muß, welche nicht allgemeines Interesse beanspruchen können, von denen aber wenigstens einzelne durch Abbildungen hier vertreten sein mögen, so Kindergärten, Handfertigkeitsräume (Fig. 7a, b; Fig. 8), Schulküchen (Wehmer, a. a. O., S. 254, 766), Schlafsäle in Internaten (Fig. 9, 10), sei auf folgende — wir möchten sagen durchgehends notwendige, nicht nur wünschenswerte — Schulhausräume näher eingegangen.

Einen Komplex für sich bilden die Räume, welche dem dienstlichen Verkehre der Lehrer untereinander, der Lehrer mit dem Direktor und sämtlicher Mitglieder



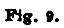


Fig. 9.

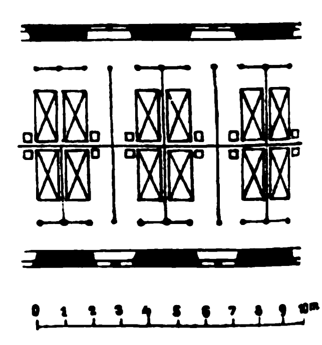


Fig. 10.

des Lehrkörpers mit den Eltern, bezw. mit den verantwortlichen Aufsehern der Schüler dienen. Die Direktionskanzlei und das Sprechzimmer für die Parteien sollen ein entsprechendes Vorzimmer besitzen, da für Eltern und Lehrer eine Rücksprache wirklich unter vier Augen nicht nur erwünscht, sondern geradezu notwendig sein kann. Die Vorbedingung aber für eine „offene Aussprache" ist oft die Möglichkeit einer geheimen Rücksprache. Anderseits entspricht es gewiß nicht dem Ansehen einer Schule, welcher Kategorie sie auch angehören mag, wenn Eltern oder Lehrer auf dem Gange — oft ziemlich lange — warten müssen, bis sie vorkommen können. Bis einmal wirklich normale Verhältnisse Platz gegriffen haben werden, wird das Vorzimmer der Direktionskanzlei auch als Arbeitszimmer des Sekretärs zu verwenden sein, der einem Beamten der VII. oder gar der VI. Rangsklasse bei der gewiß nicht geringen Schreibarbeit im Schulfache beigegeben sein sollte, damit sich der Direktor selbst mehr der seiner Vorbildung und seiner verantwortlichen Stellung entsprechenden Berufsarbeit widmen könnte. Namentlich bei älteren Anstalten wird sich auch die Notwendigkeit eines Archivraumes herausstellen, der mit der Direktionskanzlei in Verbindung stehen soll und heizbar sein muß. Demselben Komplex ist einzufügen das Konferenzzimmer mit der Handbibliothek und dem anschließenden Lehrerbibliotheksraume, der Gelegenheit bieten muß zur wissenschaftlichen Betätigung der Lehrerschaft. Dem gleichen Zwecke sollen die Arbeitszimmer der Kustoden der einzelnen Lehrmittelsammlungen dienen welche natürlich mit diesen in engster Verbindung stehen müssen und eine Ergänzung zu finden haben durch eine gemeinsame entsprechend ausgestattete, heizbare Werkzeugkammer. Denn viel Arbeit solcher Art, durch welche einzig und allein eine Lehrmittelsammlung wirklich in Ordnung gehalten und manche Ausgabe erspart werden kann, lastet auf dem tätigen Kustos. Hier wird auch nicht nur der für solche Arbeiten geeignete Schuldiener zu mannigfacher Dienstleistung heranzuziehen sein, sondern auch für Schüler wird sich manch trefflicher, praktisch - wissenschaftlichen Zwecken dienender Handfertigkeitsunterricht ergeben. — Die Kabinette selbst sind unter Bedachtnahme auf Lehrmittelzuwachs anzulegen und mit praktischen Einrichtungsstücken zu versehen, für deren Anfertigung hier nur folgende Winke gegeben werden können: 1. Die Lehrmittel müssen sicher verwahrt und vor dem Verstauben und den schädigenden Einflüssen des Sonnenlichtes hinreichend geschützt sein. 2. Es muß eine systematische und zugleich übersichtliche Anordnung der Lehrmittel möglich sein. 3. Die Möglichkeit eines leichteren Auswählens wird geschaffen durch ausziehbare Brettchen an den Lehrmittelschränken.

Aus mehrfachen Gründen (Lufterneuerung, Hintanhaltung der Beschädigung des Klasseninventars) ist die Schaffung eigener Räume für den Unterricht in den unobligaten Gegenständen wünschenswert; desgleichen ist ein geeigneter Raum zur Verfügung zu stellen für den Aufenthalt der auswärtigen Schüler während der unterrichtsfreien Zeit (vor und nach dem Unterricht und in der Mittagspause), welche die Schüler im Schulorte zuzubringen genötigt sind. Dieser Raum muß mit Arbeitsgelegenheit ausgestattet, daher ruhig gelegen, licht, gut ventiliert und heizbar sein und wird am besten in der Nähe der Schuldienerswohnung angeordnet werden, damit in der unterrichtsfreien Zeit einmal die zurückbleibenden Schüler unter Aufsicht stehen, anderseits aber auch die Unterrichtsräume genügend gelüftet werden können. Wo es die Umstände und Verhältnisse gestatten, kann in diesem Raume auch die Mittagsverpflegung der auswärtigen Schüler erfolgen.

Einen beträchtlichen Raum für sich wird die Anlage einer Aula in Anspruch nehmen, in welcher der Schulgottesdienst, interne Schulfeiern, Elternabende, Vorträge, eventuell auch wichtigere Abschlußprüfungen (die Maturitätsprüfung) abgehalten werden können. Sie ist, diesen Zwecken entsprechend, anzulegen und auszustatten (Abbildung siehe Wehmer, Enzyklopädie, S. 595). Sie sei die dauernde Wohnstätte des schützenden Genius der Schule. Niemand, weder Schüler noch Lehrer, weder Eltern noch sonstige Zuhörer mögen diesen Raum ohne das stille Empfinden höherer Weihe

und Feierlichkeit, tiefen Ernstes und dem Alltagstreiben entrückter Sammlung betreten.

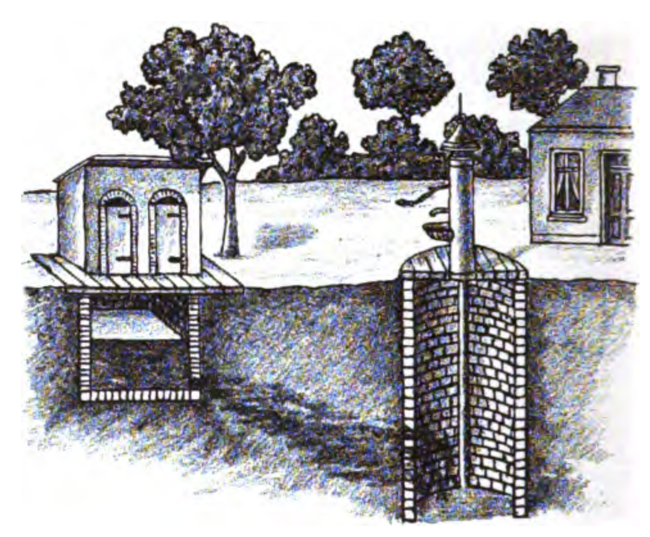


Fig. 12.

Wiederum einen ganzen Komplex für sich bilden Schülergarderoben und Sanitätszimmer, Waschgelegenheit und Bedürfnisräume. Die Schülergarderoben sollen, wie schon früher bemerkt wurde, nahe dem Eingange gelegen sein und werden bei einem Neubaue unschwer einmal mit dem Zugange zum Turnsaale, anderseits aber auch mit einem Sanitätszimmer in Verbindung zu bringen sein, das bei einem Schulgebäude, dem Sammelpunkte von Hunderten von Kindern, auch dann, wenn man dem Ausspruche zustimmt. „Schulen dürfen nicht zu Krankenhäusern gemacht werden, sondern sind Erziehungsanstalten“ (Suck), nicht so überflüssig ist, als es dem Laien auf den ersten Blick hin erscheinen mag. Wer Jahre lang mitten im Schulgetriebe gestanden ist, weiß, wie häufig ein solcher Raum benötigt wird, ohne daß in den meisten Fällen die Schule selbst dazu den Anlaß böte. Oder ist es einwandfrei, ja mitunter geradezu zu verantworten, wenn man einen Schüler bei Kopfschmerzen, Nasenbluten, Durchfall, Erbrechen u. dgl. längere Zeit ohne jeglichen Beistand bei der Wasserleitung, auf dem ungeheizten Gange oder Aborte verweilen läßt? Und diese Erscheinungen sind keineswegs selten. Kann ferner dem Kinde nicht auf dem mitunter recht weiten, unkontrollierbaren Wege zur Schule ein Unfall (Sturz, Hundebiß, Mißhandlung durch Schüler anderer Anstalten oder durch die der Schule entwachsenen Personen) zustoßen, der einer Behandlung bedarf? Kann sich endlich das Kind nicht in der Schule selbst verletzen durch Fall, Stoß oder Schlag, mit Messer, Feder oder Bleistift, bei der Hantierung mit Farben im Zeichnen oder endlich bei Turnen und Spiel? Das sind lauter Fälle, vor welchen kein Erlaß über Haftpflicht der Schule schützen kann, die vielmehr die Notwendigkeit, daß jeder Lehrer bis zu einem gewissen Grade mit den elementaren Grundsätzen der Hygiene im allgemeinen und mit der ersten Hilfeleistung im besonderen vertraut gemacht werde, in das

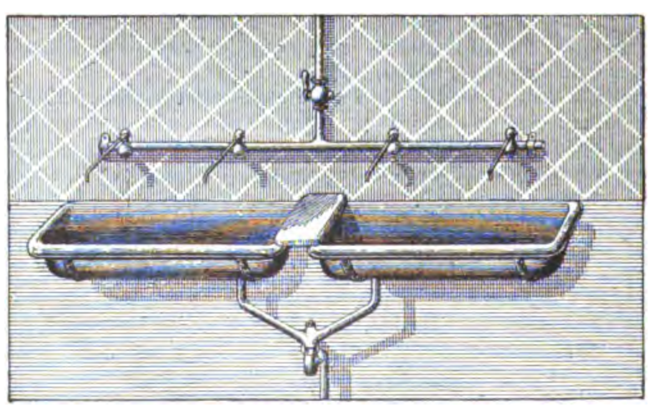


Fig. 11.

hellste Licht rücken. Wer dagegen den Einwand erhebt, daß es bisher ohne derartige Maßnahmen auch gegangen sei, ist — vielleicht unbewußt — ein Gegner einer gesunden fortschrittlichen Erkenntnis, abgesehen davon, daß solche Maßnahmen heutzutage dringender sind als ehedem, da man das Turnen großenteils zu einem obligaten Unterrichtsgegenstand erhoben hat und Spiel-, Turn- und Schleifplätze auf den Schulhöfen errichtet, während von Haus aus mitunter noch weniger geschieht als früher betreffs einer vernunftgemäßen Ernährung und Lebensweise des Kindes.

Und beginnt einmal der Schularzt innerhalb der zulässigen Grenzen (siehe „Schularzt") seine Tätigkeit, so wird das Sanitätszimmer sein Arbeitszimmer werden und dann vielleicht noch einen Ergänzungsraum (Laboratorium) erhalten.

Mit den bisher genannten zwei Räumen werden Toiletten in Verbindung zu bringen sein, wie sie auch in den übrigen Stockwerken werden nicht fehlen dürfen. Wir wählten absichtlich diesen Ausdruck, um damit die Notwendigkeit zu betonen, daß die Vorräume der Aborte mit einer einfachen und praktischen Waschvorrichtung versehen werden; in England gebraucht man für die Aborte jetzt überhaupt den euphemistischen Ausdruck „lavatory". Ein mäßig großer Spiegel und Schulwaschtisch in der nebenan abgebildeten Ausführung (Fig. 11) nebst Spuckgefäßen für Fälle des Erbrechens, Nasenblutens u. dgl. werden genügen. Die Notwendigkeit dieser Einführung ergibt sich einerseits aus den Tatsachen, daß mitunter Kinder vom Hause aus ungewaschen zur Schule entlassen, daß aber auch bei dem Hantieren mit Kreide, Bleistift, Feder, Farben die Finger leicht beschmutzt werden, anderseits aus der hygienischen Forderung, daß sich die Schüler sowohl nach Benützung des Klosetts als auch, bevor sie ihr Vormittagsbrot verzehren, die Hände waschen. Etwas mehr Eitelkeit, soweit sie zur Reinlichkeit führt, ist nicht von Schaden und doch geht sie selbst in diesem empfehlenswerten Ausmaße so manchem Schüler ab, zumal öfter im häuslichen Kreise dieser wichtigen Seite der Erziehung zu wenig Beachtung geschenkt wird. Und doch hebt Reinlichkeit selbst zur Sittlichkeit empor.

Die Pißräume (siehe die Abbildungen in Burgersteins Handbuch, 2. Aufl., S. 387 bis 390) sind so auszustatten, daß sich nirgends Feuchtigkeit halten und Niederschläge des Urins ablagern können. Daher sind geteerte Asphalt- oder Zementwände einer Schamotteplattenvertäfelung unbedingt vorzuziehen. Während Proben mit dem desinfizierenden Wandanstriche „Pefton" (von Rosenzweig und Baumann in Kassel) noch zu vereinzelt und auf zu kurze Dauer angestellt wurden, muß die Anlage der Öl-Pissoire (nach W. Beets, in Wien) als ein entschiedener Fortschritt bezeichnet werden.

Die Aborte (entsprechende Abbildungen siehe Burgersteins Handbuch, 2. Aufl., S. 378, 370 f.) selbst sind, soweit als nur

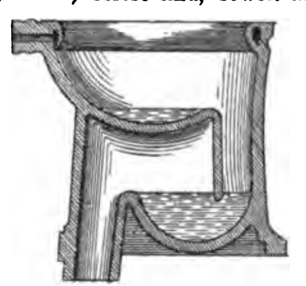


Fig. 13.

tunlich, schon aus Gesundheits-, ja selbst aus Sicherheitsrücksichten als geruchlose Klosette (Fig. 13), sei es mit ausgiebiger Spülung, sei es als Trockenklosette einzurichten. Die annähernde Zahl der benötigten Klosette zeigt folgende Tabelle (entnommen den in England gültigen Bauvorschriften, nach Wehmer, Enzyklopädie, S. 236):

Zahl der Schulkinder	Anzahl der Klosette für		
	Mädchen	Knaben	Kleine Kinder
30	2	1	2
50	3	2	3
70	4	2	3
100	5	3	4
150	6	3	5
200	7	4	6
300	8	5	7

Auch die ganze Abortanlage (ob jetzt Tonnen-, Senkgruben- oder ein anderes System — Abbildungen siehe Flügge, Grundriß der Hygiene, 3. Aufl., S. 403) — ist derart einzurichten, daß allen etwa daraus entspringenden Nachteilen (Trinkwasserverun-

reinigung [siehe Fig. 12] auch Flügge a. a. O., S. 181) von vornherein mit sicherem Erfolge begegnet werde. Auch darauf ist Bedacht zu nehmen, daß ein Einfrieren der Wasserzuleitung oder des Fäkalienabfuhrrohres hintangehalten werde. Endlich sollen die Aborträume hell, gut ventiliert und, wenn möglich, heizbar sein. Die Verlegung der Bedürfnisräume außerhalb des Schulhauses, die auch bis heute noch von mancher Seite befürwortet wird, kann selbst für Dorfschulen aus hygienischen und disziplinären Gründen nicht empfohlen werden. Sind in einem Raume mehrere Zellen eingebaut, deren Wände bis an die Decke emporzuführen etwa Licht- und Ventilationsverhältnisse nicht gestatten, so lege man über dieselben einen Lattenrost oder ein Drahtgeflecht.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege", ferner z. B. Wehmer, Enzyklopädie, S. 778, vgl. auch 232—244, 590—672. — Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 1904, I. T., Gruppe A.: Hygiene des Schulgebäudes; III. T., S. 329—335 (Schulhausbeschreibung).

Aussig. *G. Hergel.*

Schulhaus: Reinigung, Beleuchtung. *Reinigung.* Der Staub ist ein gefährlicher Mikroorganismenträger und daher in Schulhäusern möglichst zu vermindern; dies geschieht durch Bekämpfung der Staubbildung und durch rationelle Staubbeseitigung.

Der Hintanhaltung der Staubbildung kann schon beim Schulhausbau in weitem Maße Rechnung getragen werden, 1. wenn kein staubbildendes Material bei den Fußböden, beim Mauerverputz- und Wandanstrich und als Zwischendeckenmaterial verwendet wird (ein Wandanstrich, glatt, dauerhaft und waschbar, soll mit Kremličkes [Prag-Karolinental] Kaseinfarbe, [in Pulverform] erreichbar sein), 2. wenn das Hervordringen des Staubes aus Wand- und Deckenritzen und aus Fußbodenfugen unmöglich gemacht wird, 3. wenn auf möglichst geringe Staubbildung bei der Anlage der Beheizungs-, der Beleuchtungs- und der Ventilationseinrichtungen Rücksicht genommen wird, 4. wenn Staubablagerungsflächen sowohl an dem Baue selbst als auch bei der Ausstattung und Einrichtung der einzelnen Schulräume möglichst vermieden werden.

Während der Benützung eines Schulgebäudes wird die Staubbildung wesentlich gehemmt werden durch Hintanhaltung des Hineintragens von Schmutz durch die Schüler. Diese müssen mit sorgfältig gereinigten (geklopften und gebürsteten) Kleidern in der Schule erscheinen und sich gleich beim Betreten der Anstalt ihr Schuhwerk sorgfältig abputzen; die Kleiderablagen müssen in der Nähe des Einganges gelegen sein. Für die Möglichkeit eines Schuhwechsels seitens der auswärtigen Schüler muß gesorgt sein, den Turnsaal aber dürfen die Schüler ausnahmslos nur mit Turnschuhen betreten, die jedoch erst innerhalb des Schulgebäudes angezogen wurden. Staubbildende Abfälle (z. B. vom Bleistiftspitzen her) dürfen nicht achtlos unter die Bank geworfen werden (eine mit einem chemischen Überzug, der sich, ohne abgeschabt zu werden, selbst mitabschreibt, versehene, weiche, sand- und steinfreie Kreide erzeugt Fr. Hoschkara in Waidhofen a. d. Y.). Das Spucken auf den Boden darf unter keiner Bedingung geduldet werden; die in ausreichendem Maße wohlverteilten Spucknäpfe müssen feuchte Füllung haben und sind täglich zu reinigen. Der Haltbarkeit halber empfehlen sich hygienische Emailspucknäpfe, der Sauberkeit halber jene mit Spülung ohne Anschluß an eine Wasserleitung (nach dem Modell der Fabrik „Industria" in Köln). G. Hartmann & Cie. in Wien bringen hygienische Spucknäpfe mit Ölfüllung (System Schubert) zum Verkaufe, als deren besondere Vorteile bezeichnet werden: 1. Unsichtbarkeit des Sputums. 2. mühelosere Entleerung. Schüler, welche viel spucken müssen, sind zur Benützung eines Dettweilerschen Fläschchens (Abbildung siehe Wehmer, Enzyklopädie, S. 905, Fig. 3) zu verhalten. Bei nicht wenig Schülern aber ist das viele Spucken nur eine schlechte Angewohnheit, die mit Erfolg bekämpft werden kann. In das Taschentuch zu spucken ist eine Unsauberkeit und ungesund.

Die Staubbindung kann immerhin aus mehrfachen Gründen nur als ein Notbehelf gelten und erfolgt meistens durch das Dustleßöl, neuestens angeblich besser noch durch Hydrolin (Frz. J. Kragl, Wien), vorhandener Staub soll

eben beseitigt werden, und zwar durch feuchte Reinigung aller Gegenstände, welchen Nässe nicht schadet, also vor allem der Treppen, der Fußböden in Gängen, Vorräumen und Zimmern, der Fenster (-Rahmen und -Scheiben), aller Wasser widerstandsfähigen Wandteile (Öl-, Teer- oder Emailanstriche, Plattenbelag), der Pissoir- und Klosettschalen, der Abortsitze, Wasserausläufe, Spucknäpfe etc., aber auch der Tafeln und der Schwämme, der Hand- und Tafeltücher; das Befeuchten des Schwammes darf nicht im Klassenlavoir erfolgen, sondern zu diesem Zwecke soll sich in jedem Klassenzimmer ein täglich mindestens zweimal zu entleerender Eimer befinden. Im übrigen ist ein häufiges (tägliches) Auskehren der Schulräume mit möglichst geringer Staubentwicklung und ein nachträgliches Abwischen der Schuleinrichtungsgegenstände, insbesondere der Bänke (und zwar nicht nur der Pultplatten), aber auch der Bilder, Schränke u. s. w., ja nicht zum mindesten auch der Kleiderrechen, der Handläufer und Türklingen notwendig. Eine besondere Sorgfalt wird der Reinigung des Zeichensaales und des Handarbeitssaales, des Turnsaales und der Einrichtung daselbst zu widmen sein. Desgleichen sind vorkommenden Falles das Schulbad und die Gerätschaften für die Mittagsverpflegung der Schüler in peinlicher Sauberkeit zu erhalten.

Da aus hygienischen Rücksichten die Forderung einer täglichen Reinigung der von den Schülern benützten Räume gestellt werden muß, anderseits es aber nicht angeht, auch nur einen Teil dieser Arbeiten durch Schulkinder selbst besorgen zu lassen, da ferner als Zeit für diese Verrichtungen erst die schulfreien Stunden nach beendetem Tagesunterricht in Betracht kommen können, wobei zwischen dem Auskehren und dem Abstauben eine genügende Pause liegen muß, so müßte zunächst eine Vermehrung des Dienstpersonals, bezw. eine namhafte Erhöhung des Betrages zur Bestreitung der Reinigungskosten sozusagen durchwegs Platz greifen. Die heutzutage fast durchwegs übliche Reinigung (zweimaliges Auskehren per Woche, vier bis achtmaliges Auswaschen per Schuljahr) muß als hygienisch unzureichend bezeichnet werden; siehe auch Ad. Thiele, Reinlichkeit und Schule, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1907, S. 59 ff.

Beleuchtung. Es ist eine unleugbare Tatsache, daß selbst die relative Gesundheit des Auges durch ungünstige Beleuchtungsverhältnisse geschädigt wird. Zu diesen zählen wir z. B. zu grelles Licht (direktes Sonnenlicht, reflektiertes Licht), unruhiges Licht, rotes Licht (siehe unten), vor allem aber zu schwaches Licht. Wenn wir nun auch nicht den einseitigen Standpunkt vertreten, daß mangelhafte Beleuchtungsverhältnisse in der Schule allein Schuld tragen an der in den Schuljahren zunehmenden Kurzsichtigkeit der Jugend, daß vielmehr die Beleuchtungsverhältnisse, unter welchen das Kind zu Hause schreibt, zeichnet und liest, in der überwiegenden Mehrheit von Fällen viel ungünstiger sind als in der Schule und daß erbliche Belastung und individuelle Anlage und Entwicklung zur Steigerung der Kurzsichtigkeit in den Studienjahren, die man so häufig als Schulkrankheit κατ' ἐξοχήν bezeichnet, unverkennbar beitragen, so müssen wir doch durch Schaffung möglichst einwandfreier Beleuchtungsverhältnisse in der Schule, der Pflegestätte mannigfacher Naharbeit, jedem sonst etwa berechtigten Vorwurf zu begegnen trachten, gehoben durch das Bewußtsein, auf solche Weise wenigstens für einige Stunden täglich so manchem Kinde eine Wohltat zu erweisen, und getragen von der stillen Hoffnung, hiedurch vielleicht bei der aufwachsenden Generation auch das Bedürfnis nach mehr Licht im Hause wachzurufen.

Als Maßeinheit zur Bestimmung der Lichtstärke nimmt man die Meterkerze (*MK*) an, d. h. jene Helligkeit, die von einer Normal- (Stearin- oder Paraffin-) kerze (Hefnerlicht) von 22 *mm* Durchmesser und 50 *mm* Flammenhöhe von der Entfernung 1 *m* aus auf einer mattweißen Papiertafel erzeugt wird. Als Helligkeitsminimum wird allgemein die Lichtstärke von 10 *M K* angenommen, von einzelnen aber die Forderung bis auf das Doppelte erhöht. Gemessen wird die Lichtstärke entweder mittels Sehproben (nach Snellen, Cohn, Albrand, siehe Fig. 1: *K* Kästchen, *H* Handhabe, *T* Tafel mit vierstelligen Zahlen, G_I, G_{II}, G_{III} graue Gläser, mit photometrisch bestimmter Lichtabsorption) oder mit eigenen

Apparaten; zu diesen gehört der Raumwinkelmesser und das sehr genau funktionierende, aber kostspielige und in der Handhabung zeitraubende Photometer von Leonh. Weber (Abbildung siehe Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 15), der Helligkeitsprüfer von Anton Wingen in der Krüßschen Ausführungsform (Abbildung siehe Kotelmann, ebend., S. 17), auf deren Einrichtung und Handhabung aber hier nicht näher eingegangen werden kann.

Bei *Tagesbeleuchtung* ist die Helligkeit eines Platzes abgesehen von variierenden Faktoren (Orientierung des Schulzimmers, Bewölkung) von folgenden relativ-konstanten Größen abhängig, wobei immer von der Voraussetzung ausgegangen wird, daß von dem in Betracht kommenden Platze aus ein Teil des Himmels gesehen wird (siehe Fig. 2 und Flügge, Grundriß, S. 379, Wehmer, Enzyklopädie, S. 705). Der Öffnungswinkel ist jener Winkel, dessen Scheitel in der Fläche des hinsichtlich seiner Helligkeit zu bestimmenden Platzes gelegen ist und von dessen Schenkeln der obere durch die Deckkante des Fensters, der untere durch die Brüstungskante desselben, bezw. durch die obere Kante eines dem Fenster gegenüber befindlichen, Lichteinfall hemmenden Gegenstands (Gebäude, Mauern, Baumgruppen) gezogen gedacht wird. Der Öffnungswinkel nimmt also in den einzelnen Stockwerken von unten nach oben zu und soll nach Förster für jeden Schülerplatz mindestens 5° betragen. Der Einfallswinkel hat gleichfalls seinen Scheitel in der Arbeitsfläche, in welcher auch der untere Schenkel in der Richtung gegen das Fenster verlaufend gelegen gedacht wird, der andere Schenkel variiert insofern, als der zu jedem Punkte des von dem in Betracht kommenden Platze aus sichtbaren Himmelsstückes gezogen gedacht werden kann. Es wird somit der Einfallswinkel für das durch die oberen Fensterscheiben einfallende Licht am größten sein. Als mittleren Einfallswinkel bezeichnen wir jenen Winkel, dessen zweiter Schenkel mit der Halbierungslinie des Öffnungswinkels zusammenfällt. Da der Helligkeitsgrad eines Platzes mit der Größe des Einfallswinkels zunimmt, verdienten von diesem Gesichtspunkte aus die Schulzimmer der unteren Stockwerke den Vorzug. Als Minimum des Einfallswinkels werden 28° angenommen. „Denkt man sich das von einem Arbeitsplatze aus sichtbare Himmelsgewölbe in gleiche Quadrate geteilt und sieht man dann durch eine begrenzte Öffnung nach dem Himmel, so erhält man einen Kegel oder eine Pyramide, deren Spitze im Auge liegt, deren Seiten durch die vom Auge nach den Rändern der Öffnung und darüber hinaus verlängerten Linien gebildet werden und deren Basis ein bestimmter Teil der quadrierten Himmelsfläche ist, meßbar durch die Zahl der Quadrate. Diesen von den Seiten der Pyramide eingeschlossenen, durch die Zahl der Quadrate meßbaren Winkel bezeich-

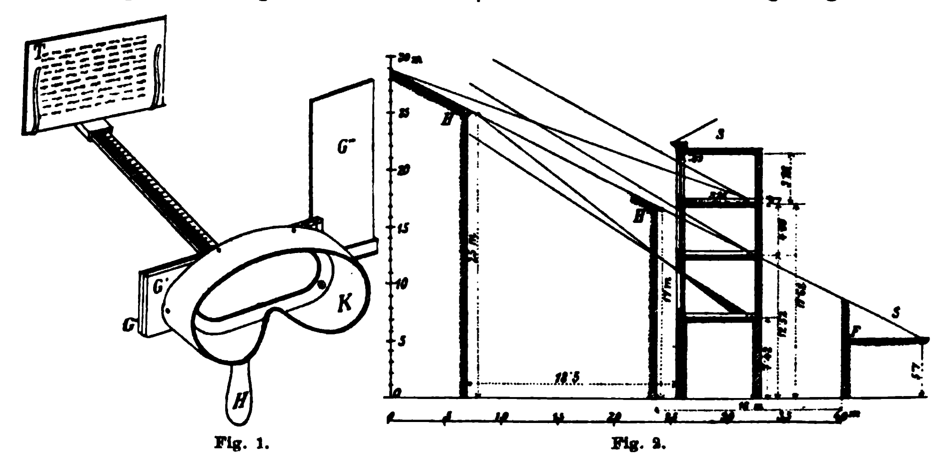


Fig. 1. Fig. 2.

net man als Raumwinkel (*R W*)" Flügge).

Es ist klar, daß alle drei genannten Winkel mit der Entfernung vom Fenster abnehmen, weshalb — soweit dies auch andere Verhältnisse erlauben — die Sitzplätze der Schüler möglichst gegen die Fenster gerückt werden sollen.

Damit nun die Helligkeit der Arbeitsplätze möglichst erhöht werde, namentlich dann, wenn etwa, was nicht so selten ist, nicht alle Schüler von ihrem Platze aus ein Stück freien Himmels sehen, so daß man sich teilweise mit reflektiertem Lichte zufrieden geben muß, ist folgendes zu beachten. 1. Das Verhältnis der belichteten Fensterfläche zur Bodenfläche soll bei freistehenden Gebäuden 1 : 3, sonst wenigstens 1 : 5 betragen. 2. Die Fenster sollen möglichst groß sein, also bis nahezu an die Zimmerdecke reichen, was nur durch geeignete Wahl des Baumaterials (Eisen) ermöglicht wird; doch darf die Fensterbrüstung nicht niedriger sein als das Bankpult, da ein Lichteinfall von unten dem Auge schadet. 3. Jede Verdeckung von Lichtflächen ist hintanzuhalten, also keine Bogenfenster, keine breiten Fensterrahmen und Fensterkreuze; entsprechende Anordnung der Fenstervorhänge! Die Fenstervorhänge dürfen also im Falle der Nichtverwendung keinen Teil der Scheiben (am wenigsten den oberen) verdecken. Dies wird am besten dadurch erreicht, daß sie für diesen Fall nicht hinaufgezogen werden, sondern auf die Fensterbrüstung herabgelassen ruhen; ihre Verwendbarkeit dafür, das direkte Sonnenlicht bloß von den Arbeitsflächen abzuhalten, wird durch Einführung der Doppelzügigkeit wesentlich erhöht (Abbildungen siehe Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre, S. 235, Burgerstein, Handbuch, S. 228, Fig. 189). Anderseits muß der für die Vorhänge verwendete Stoff hinreichend dicht sein. Nach H. Cohn sind gute Stoffe: weißer, feinfadiger Schirting, ecrufarbiger und cremefarbiger dünnfadiger Köper und weißer Dowlas (dichtgearbeiteter Leinenstoff); mittelmäßige Stoffe: Ecru- (d. d. rohe, ungebleichte) Leinen und hellgraues Leinen; schlechte Stoffe: Brahmtuch, Futterleinen, dunkelgrau gestreiftes Leinen, blauer Satin, blaustreifiger Leinendrell (Drillich, Zwillich) und Segelleinen; ganz schlechte Stoffe: rohes Klötzelleinen, dunkelroter, grüner und blauer Satin, unpräpariertes Segelleinen und starkfädiger Leinendrell. 4. Die Mauerpfeiler sollen schmal und nach innen abgeschrägt sein. 5. Der Anstrich der Wände soll licht sein.

Über den Wert einer zweiseitigen Beleuchtung der Schulzimmer sind die Ansichten geteilt; dagegen ist eine Beleuchtung von vorn oder rückwärts hygienisch gleich unzulässig. Oberlicht (etwa mittels Scheddach, Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 225) ist außer bei Pavillonbauten nur wenig durchführbar und hat auch seine Gegner. Die Anwendung von Lichtreflektoren (nach Hennig, Abbildg. siehe Burgerstein, Handbuch, S. 229), Luxfer-Prismenscheiben und dgl. hat für Schulen untergeordnete Bedeutung.

Der Wert der künstlichen Beleuchtung wird bestimmt durch folgende Faktoren:

1. Die Leuchtkraft oder Intensität. Diese beträgt unter den für Schulzwecke in Betracht kommenden Beleuchtungsmitteln bei Petroleumlampen 50—60, bei Gasflammen 10—30(—150), bei elektrischem Glühlicht 8—32, bei Bogenlicht 400—1000 Normalkerzen.

2. Die Zusammensetzung des Lichtes. Im Tageslicht finden sich 50 Prozent blaue, 18 Prozent gelbe und 32 Prozent rote Strahlen. Je näher das künstliche Licht dieser Zusammensetzung des Tageslichtes kommt, desto gesundheitszuträglicher ist es.

Es sind vertreten (nach Wehmer, Enzyklopädie, S. 719)	gelbe	rote	grüne	blaue	violette
	Strahlen				
im elektrischen Bogenlicht . .	1	2	1·00	0·8	1·00
in der offenen Gasflamme . .	1	4	0·4	0·2	0·1
im Petroleumlicht	1	3	0·6	0·2	0·1

3. Vermehrung des Kohlensäuregehaltes, des Wasserdampfes und der Wärme (siehe auch „Ventilation"). Bei einer Brenndauer von einer Stunde mit einer Lichtmenge von 16 Normalkerzen werden erzeugt (nach F. W. Büsing in Wehmer, Enzyklopädie, S. 718).

	Kohlensäure	Wasser
bei Rundbrenner-Gasflammen	75 *l*	0·140 *l*
bei Schnittbrenner-Gasflammen	190 *l*	0·360 *l*
bei Rundbrenner-Petroleumflammen	75 *l*	0·060 *l*
bei Schnittbrenner-Petroleumflammen	160 *l*	0·130 *l*

während beim elektrischen Glühlicht derartige Verunreinigungen der Raumluft ganz ausgeschlossen, beim elektrischen Bogenlicht auf ein Minimum beschränkt sind.

Die Menge der Gesamtwärmeerzeugung beträgt unter gleichen Voraussetzungen (nach F. W. Büsing bei Wehmer, Enzyklopädie, S. 728):

Bei elektrischem Bogenlicht 10—26 Wärmeeinheiten, bei elektrischem Glühlicht 25—70, bei Gasglühlicht 175—200, bei Gasrundbrennern 800, bei Gasschnittbrennern 2000, bei Gasregenerativbrennern 300—900, bei Petroleumrundbrennern 550, bei Petroleumschnittbrennern 1200 Wärmeeinheiten.

Dagegen fand M. Rubner die Strahlungswärme von je 1 m^2 Flammenoberfläche in einstündiger Dauer in 37·5 *cm* Abstand von der Flamme (nach Wehmer, Enzyklopädie, S. 718): bei Gasglühlicht (Auerlicht) zu 75 *mg* Wärmeeinheiten, bei elektrischem Glühlicht zu 158, bei elektrischem Bogenlicht zu 10—26, bei Gasflammen (Schnittbrenner) zu 320—466, bei Rund- und Schnittbrenner-Petroleumflammen zu 793—1018 *mg* Wärmeeinheiten.

Nach Burgerstein (Handbuch, S. 244) verzeichnet M. Rubner:

Art der Beleuchtung	Bei welcher Lichtstärke in Spermazetkerzen zirka gemessen	Wärme pro 1 Kerze in Kalorien pro 1 Stunde nach Abzug d. Wärme des Wasserdampfes	Strahlung G.-Kal. pro 1 cm^2 1 Min. in 37·5 *cm* Abstand	Mittel in Mikrokalorien (Mikrokalorie ist d. Wärmemenge, welche d. Temperatur eines Milligramms Wasser von 0° auf 1° zu erhöhen vermag)
Petroleum, Flachbrenner 18 *mm* Docht	2·7	75·70	0·01354	14·44
Petroleum, Duplexbrenner . .	17·3	42·72	0·01697	
„ „ . .	16·0	36·00	0·01402	
„ gr. 45 *mm*, Dochtdurchmesser 40 *mm*, Brennscheibe	50·0	30·06	0·01322	
Gas, Schnittbrenner	6·4—16·5	73·20	0·00776	5·33—7·76
„ „	20·0—24·0	—	0·00533	
Elektr. Glühlicht (Edisonlampe)	11	2·39	0·00258	2·63
„ „ „	30	6·08	0·00299	
„ „ „	70	3·21	0·00238	
Gas, Auerlicht	65	7·92	0·00116	1·25
„ „	57	7·97	0·00131	
„ „	57	8·30	0·00129	

Aus all dem beigebrachten Material, das im Detail mancher Verschiedenheit fähig ist, ist ersichtlich, daß Auersches Gasglühlicht und elektrisches Bogenlicht die für Schulen geeignetsten Beleuchtungsarten bilden.

4. Die Explosions- und Feuersgefahr ist bei den in Schulen in Verwendung kommenden Beleuchtungsmaterialien gering. Bei Petroleumlampen sehe man, da das zum Verkauf gelangende Petroleum durch entsprechende Raffinade im allgemeinen schon einen hohen Entflammungspunkt (d. i. Entwicklungstemperatur für flammbare Gase, in Deutschland nicht unter 21°, nach den meisten Bestimmungen anderer Länder aber sogar nicht unter 37·7°) und Entzündungspunkt (nicht unter 43·3°) vorschriftsmäßig haben muß, daß der Petroleumbehälter nicht bis an den Rand gefüllt, daß niemals eine brennende Lampe nachgefüllt, daß die Lampe rein gehalten und vorsichtig ausgelöscht (also erst niedergedreht) werde.

Des Vergleiches halber sei endlich noch folgende Tabelle beigefügt: Bei 100 Normalkerzen Helligkeit produzieren stündlich (nach Cramer bei Flügge, Grundriß, S. 390.)

	Kohlensäure (kg)	Wärmeeinheit. (W.-E.)
Talgkerzen	2·68	8111
Stearinkerzen	2·44	7881
Paraffinkerzen	2·29	7615
Petroleum, kleiner Flachbrenner	1·64	6220
Petroleum, großer Rundbrenner	0·54	2073
Leuchtgas, Argandbrenner	0·88	4213
Leuchtgas, Siemens' Regeneratorlampe	0·38	1843
Elektrisches Glühlicht	0·—	500
„ Bogenlicht	1·0	370
Der Mensch produziert stündlich	0·04	100

Ausströmungen des Leuchtgases (durch den offen gelassenen Hahn, aber auch durch Schadhaftwerden der Leitung) werden durch den Geruch leicht wahrgenommen; in einen solchen Raum bringe man kein brennendes Licht. Kurzschluß bei elektrischem Lichte kann bei sorgfältig angelegter Leitung nicht leicht vorkommen und bei gewissenhafter Kontrolle gegebenen Falles keinen großen Schaden anrichten.

5. Der Kostenaufwand. Nach F. Fischer (bei Flügge, Grundriß, S. 392) ergibt sich diesbezüglich folgende Übersicht, die des Vergleiches halber vollständig wiedergegeben werden soll.

	Für d. stündl. Erzeugung von 100 Normalkerzen sind erforderlich: Menge	Preis (Pf.)
Elektr. Bogenlicht	0·09—0·25 HP	6—12
„ Glühlicht	0·46—0·85 HP	15—30
Leuchtgas, Siemenslampe	0·35—0·56 m^3	6—10
Leuchtgas, Argandbrenner	0·8—2·0 m^3	14—36
Petroleum, größter Rundbrenner	0·2 *kg*	4
Petroleum, kleiner Flachbrenner	0·6 *kg*	12
Rüböl, Carcellampe	0·43 *kg*	41
Paraffinkerzen	0·77 *kg*	139
Talgkerzen	1·0 *kg*	160
Stearinkerzen	0·92 *kg*	166
Wachskerzen	0·77 *kg*	308

Hat man sich für eine oder die andere Beleuchtungsart entschieden, so ist betreffs der Einrichtung und der Verwendung der Beleuchtung folgendes zu beachten:

1. Es ist nicht gleichgültig, in welcher Höhe über dem Arbeitsplatze sich die Lichtquelle befindet. „Praktische Regeln" (z. B. von Herzberg) besagen, daß bei 2 *m* Hanghöhe 1 Flamme auf 8 m^2 Grundfläche, bei 3 *m* Hanghöhe 1 Flamme auf 6·2 m^2 Grundfläche, bei 4 *m* Hanghöhe 1 Flamme auf 5·8 m^2 Grundfläche, bei 6 *m* Hanghöhe 1 Flamme auf 5·25 *m* Grundfläche entfallen soll (Wehmer, Enzyklopädie, S. 721).

2. Auch der seitliche Abstand der Flamme kommt für die Belichtung des Platzes wesentlich in Betracht.

(Nach F. W. Büsing bei Wehmer, Enzyklopädie, S. 722.)

Hanghöhe der Flamme (*m*)	Bei seitlichem Abstand (*m*) von den Flammen von ... ist die Helligkeit in Meterkerzen: 0·0	0·5	1·0	1·5	2·0	2·5	3·0	3·5	4·0	5·0
0·25	256	22·9	3·7	1·3	0·49	0·25	0·15	0·09	0·06	0·03
0·50	64	22·5	5·8	2·1	0·96	0·48	0·28	0·18	0·12	0·06
0·75	29	16·3	6·0	2·7	1·28	0·64	0·40	0·27	0·18	0·09
1·0	16	11·5	5·6	2·9	1·44	0·80	0·50	0·34	0·23	0·12
1·5	7	6·0	4·2	2·6	1·6	0·96	0·64	0·44	0·31	0·17
2·0	4	3·7	2·9	2·2	1·76	0·96	0·68	0·65	0·36	0·21
2·5	2·6	2·4	2·1	1·6	1·22	0·90	0·66	0·50	0·38	0·23
3·0	1·8	1·7	1·5	1·3	1·03	0·79	0·63	0·49	0·38	0·24
4·0	1·0	0·96	0·91	0·82	0·72	0·62	0·51	0·43	0·35	0·24
5·0	0·64	0·61	0·59	0·56	0·51	0·46	0·40	0·34	0·30	0·23
6·0	0·44	0·44	0·43	0·40	0·38	0·35	0·32	0·28	0·26	0·20

3. Es muß auf die Schattenbildung geachtet werden. Es wird also von Vorteil sein, die Lichtquellen direkter Beleuchtung links vor den Arbeitsflächen anzubringen, wenn man nicht der gleichmäßigsten Lichtverteilung wegen diffuses Reflexlicht wählt, das allerdings starker Lichtquellen bedarf.

4. Außer den Glas- oder Emailschirmen, welche den Zweck haben, bei der direkten Beleuchtung das zerstreute Licht nach dem Arbeitsplatze zu reflektieren, muß auch das Auge durch Lichtschützer (Abaschuren), welche die Lichtquelle von unten umgeben, vor dem Einfall direkter Lichtstrahlen geschützt werden; die bei dem Katheder und bei der Tafel angebrachten Beleuchtungskörper müssen gegen die Schülerseite zu mit einem lichtundurchlässigen Halbschirme versehen werden.

5. Die Beleuchtungseinrichtungen müssen möglichst sauber gehalten werden; durch Ablagerung von Staub wird die Zimmerluft verunreinigt und die Leuchtstärke beeinträchtigt.

6. Schließlich muß noch darauf hingewiesen werden, daß es vom hygienischen Standpunkte gänzlich unzulässig ist, aus falschen Ersparungsrücksichten gleichzeitig die an der Fensterseite sitzenden Schüler bei Tagesbeleuchtung, die übrigen bei künstlicher Beleuchtung, also beide Abteilungen bei dem dem Auge so schädlichen Zwielichte arbeiten zu lassen.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege". — Gruber M., Die Versorgung der Schulzimmer mit Tageslicht (Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 1904, I. T., S. 468 bis 500 mit zahlreichen Skizzen).

Aussig. *G. Hergel.*

Schulhof s. d. Art. Schulhausbau.

Schulhygiene s. d. Art. Schulgesundheitspflege.

Schuljahr. Nach der Politischen Schulverfassung (1805) dauerte das Schuljahr an Hauptschulen vom 1. November bis 21. September des nächsten Kalenderjahres, seit 1826 vom 1. Oktober bis 15. August. An Trivialschulen war für den Schulbeginn die Ansetzung der Herbstferien maßgebend. Die Schulferien auf dem Lande sollten nirgends fünf Wochen überschreiten und waren nach den Wies-, Acker- und Weinbergarbeiten aufzuteilen. Gewöhnlich betrugen die Ernteferien zwei Wochen, die Weinleseferien drei Wochen. Fiel auf eine Woche ein Feiertag, so war er beim Unterricht einzubringen.

Nach der Schul- und Unterrichtsordnung vom 29. September 1905, Absatz V, „Von der Unterrichtszeit und den Ferien" dauert an den Volksschulen das Schuljahr, wenn das Landesgesetz keine andere Bestimmung enthält, wie beispielsweise in Niederösterreich, zehn Monate und hat in der Regel in der Zeit vom 1. September bis 1. November zu beginnen (der Beginn des Schuljahres ist laut Erlaß des niederösterr. Landesschulrates vom 20. März 1872 stets einige Tage vorher anzukündigen und dieser Ankündigung ist größtmögliche Publizität zu geben). Volksschulen an Orten, wo sich öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrechte ausgestattete, über den Rahmen der Volksschule hinausreichende Lehranstalten mit zweimonatlichen Hauptferien befinden, haben den Unterricht gleichzeitig mit diesen zu beginnen und zu schließen (in den Landeshauptstädten und mit Ermächtigung des Landesschulrates, wo lokale und sanitäre Gründe dafür sprachen, in einzelnen anderen Städten konnten früher die Volks- und Bürgerschulen gleichzeitig mit den Mittelschulen beginnen und schließen. Wo eine solche Verlängerung der Hauptferien eintrat, war die Zahl der Ferialtage während des Schuljahres in einem dieser Verlängerung entsprechenden Maße nach Tunlichkeit zu beschränken. Ministerialerlaß vom 1. Juni 1882. — In Böhmen war der Landesschulrat ermächtigt, die Dauer des Schuljahres fallsweise auf $10^1/_2$ Monate zu beschränken).

Der Zeitpunkt für den Beginn des Schuljahres wird mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse und die Beschäftigungsart der Bevölkerung nach Anhörung der Ortsschulbehörde und der Lehrerkonferenz von der Bezirksschulbehörde festgesetzt, welche auch die Teilung der Hauptferien im Schuljahre vornimmt. Diese Verfügungen sind der Landesschulbehörde mitzuteilen. In dringenden Fällen (Weinlese, Kartoffelernte) kann die Ortsschulbehörde von Fall zu Fall das Eintreten von Teilferien beschließen, doch ist dies sofort der Bezirksschulbehörde anzuzeigen.

Die Verlegung des Schulbeginnes auf einen früheren Termin (etwa auf den 1. April oder 1. Mai) kann nur von der Landesschulbehörde verfügt werden.

Die Ferialtage während des Schuljahres werden (§ 56 der Schul- und Unterrichtsordnung) durch die Landesschulbehörde festgesetzt. Als allgemeine Ferialtage gelten namentlich die gebotenen Feiertage der Kirchen- und Religionsgesellschaften und die patriotischen Festtage. Der Unterricht soll tunlichst so eingerichtet werden, daß auch den konfessionellen Minderheiten die Erfüllung ihrer religiösen Pflichten ermöglicht wird. Werden an einzelnen Volksschulen die gebotenen Feiertage nach dem Kalender des alten und neuen Stils freigegeben, so dauert an diesen Volksschulen das Schuljahr 10½ Monate. Bei außergewöhnlichen Verhältnissen, wie bei baulichen Herstellungen im Schulgebäude u. dgl. kann die Landesschulbehörde für ein Schuljahr die unumgänglich notwendige Verlängerung der Hauptferien an einzelnen Volksschulen verfügen (§ 53 der Schul- und Unterrichtsordnung.)

Der Ortsschulrat darf nur bei vorkommenden außerordentlichen Gelegenheiten höchstens einen Ferialtag während des Jahres gewähren, doch darf dieser nicht im Anschlusse an die allgemeinen Ferialtage angesetzt werden. Von der Freigabe ist die Bezirksschulbehörde drei Tage zuvor zu verständigen. Doch können zur vorgeschriebenen gründlichen Reinigung aller Schulräume anschließend an die allgemeinen Ferialtage auch die erforderlichen Wochentage freigegeben werden.

Eine Einschränkung des Unterrichts auf das Winterhalbjahr ist nur für die den zwei letzten Jahresstufen angehörende Schuljugend auf dem Lande zulässig.

Als Ferialtage sind beispielsweise für Niederösterreich vom Landesschulrat festgesetzt: Faschingmontag und -Dienstag, die vier letzten Tage der Karwoche, Oster- und Pfingstdienstag, Allerseelen, der 24. und 31. Dezember, das Geburts- und Namensfest des Kaisers, der 19. November (Namensfest der † Kaiserin Elisabeth), ferner wöchentlich ein ganzer oder zwei halbe Ferialtage, welche der Ortsschulrat festzusetzen hat. — An Orten mit zweimonatlichen Ferien findet eine Einschränkung der Ferialtage statt, es entfallen die zwei Faschingtage, der Mittwoch in der Karwoche, der Dienstag nach Ostern und der 31. Dezember, zusammen fünf Tage.

Nach § 58 der Schul- und Unterrichtsordnung sind die Hauptferien und Ferialtage an Orten mit mehreren öffentlichen Volks- und Bürgerschulen für alle diese Anstalten, wenn es die Verhältnisse erlauben, gleichmäßig anzusetzen.

Einzelne Landesschulräte, z. B. in Niederösterreich, fordern auf, auf dem Lande, zumal in Gebirgsgegenden die Wintermonate für die unterrichtliche Tätigkeit besonders auszunützen, weil da der Schulbesuch besser ist. Der Schulweg muß durch Eingreifen der öffentlichen Faktoren dem Kinde erleichtert werden. Die seinerzeit durch die Ministerialverordnung vom 28. Februar 1887 eingeführten Hitzeferien in größeren Städten sind gemäß der neuen Schul- und Unterrichtsordnung aufgehoben und es kann (nach § 60—63 der Schul- und Unterrichtsordnung) von der Landesschulbehörde an einzelnen Volksschulen mit Rücksicht auf eigenartige sanitäre und wirtschaftliche Verhältnisse des Schulsprengels sowie der Weg- und Witterungsverhältnisse in diesem der ungeteilte Vormittagsunterricht eingeführt werden. In Städten ist diese Einrichtung nur für die heiße Jahreszeit zulässig, es wäre denn, daß das Unterrichtsministerium eine Ermächtigung hiefür von Fall zu Fall erteilte. Dabei hat selbstverständlich der wöchentliche Ferialtag (gewöhnlich der Donnerstag) zu entfallen. Beim ungeteilten Vormittagsunterrichte sind die Pausen zwischen der 1. und 2. und zwischen der 3. und 4. Unterrichtsstunde von 5 auf 10 zu verlängern.

Durch die Verteilung der Schulnachrichten, welche an Volksschulen viermal im Schuljahre stattzufinden hat, wird dieses in vier Abschnitte (Quartale) eingeteilt, welche beispielsweise in Wien folgende Dauer haben: I. Quartal vom 15. September bis 1. Dezember, II. Quartal bis 1. März, III. Quartal bis 1. Mai, IV. Quartal bis 15. Juli. Lästig ist besonders die Kürze des III. Quartals (zwei Monate), was sich beispielsweise bei der Gewinnung von Noten in starken Schulklassen bemerkbar macht. An den Bürgerschulen werden gemäß der Reform dieser Anstalten im I. und III. Quartal für einzelne Schüler,

die einen schlechten Fortgang, schlechte Fleiß- und Sittennoten aufweisen, Ausweise (Zensurscheine) ausgegeben. Mitte Februar erhalten die Schüler ein Zeugnis über das I. Semester und es werden ihnen zwei Tage Semestralferien gewährt. Am 15. Juli erhalten sie ein Zeugnis über das II. Semester.

Im Deutschen Reiche beginnt das Schuljahr meist zu Ostern, was manche Übelstände bezüglich der Einteilung des Schuljahres u. s. w. nach sich zieht, daher werden Stimmen laut, welche verlangen, daß der Schuljahrsbeginn auf den Herbst verlegt werde. — Die Ferien sollen beispielsweise für Preußen laut Erlasses vom 7. Oktober 1891 die Gesamtdauer von 63 Tagen nicht überschreiten, doch sind die Verhältnisse in den einzelnen Staaten sehr verschieden. Dagegen sind die Ferien viel mehr zersplittert als in Österreich. Man unterscheidet Ferien für die Festzeiten (zu Weihnachten und Ostern je 10—14 Tage, zu Pfingsten 5—6 Tage), welche vier Wochen nicht überschreiten sollen, und Hauptferien (5—6 Wochen). Letztere zerfallen wieder in Sommerferien, gewöhnlich vier Wochen, und Herbstferien (1—2 Wochen), doch ist die Verteilung sehr mannigfaltig. Eine genaue Temperaturstatistik ergab als heißeste Periode des Jahres den größten Teil des Juli und die erste Hälfte des August. Leider ist der Beginn der Sommerferien etwas zu spät, meist auf den 15.—20. Juli festgesetzt. Die Herbstferien (Kartoffelferien) beginnen um Michaeli (15. September bis 1. Oktober). In Schleswig-Holstein hat man im Mai (Juni) Rübenferien angesetzt. In Österreich und Deutschland wurden vielfach Stimmen laut, welche eine Gleichstellung der Volksschulferien mit denen der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) fordern. Dagegen sind besonders die weniger gut situierten Kreise der Bevölkerung (zumal die Arbeiter) einer Verlängerung der Ferien nicht geneigt.

Auch in Deutschland werden vierteljährlich Zensuren ausgeteilt, und zwar nach altem Brauche zu Johanni, Michaelis, Weihnachten und Ostern. In einzelnen Gegenden findet eine dreimalige Verteilung statt. Es wird besonders die Ausgabe zu Michaelis angefochten, da die Zeit vom Schlusse der Sommerferien bis zum 29. September für eine gründliche Klassifikation zu kurz ist. Es tauchen daher vielfach Vorschläge auf, den Beginn des Schuljahres auf den Herbst anzusetzen und die Schulnachrichten zu Weihnachten, Ostern und am Schuljahrschluß auszuteilen. (siehe später die Vorschläge von Dr. Loos). Letztere Einteilung wäre auch für Österreich empfehlenswert, denn bei uns fallen die Quartalschlüsse in ganz indifferente Zeitabschnitte und zumal im III. Quartal ist eine gründliche Prüfung aller Schüler einfach eine Unmöglichkeit, es müßte denn der Massenunterricht noch mehr durch das Einzelprüfen geschädigt werden als bisher.

An den österreichischen Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen und mit ihnen gleichgestellten Lehranstalten) dauert das Schuljahr meist 10 Monate, und zwar in den meisten Kronländern vom 16. September bis 15. Juli (in Bozen, Meran und Westgalizien vom 1. September bis 30. Juni, in den südlichen Kronländern und in Rovereto vom 1. Oktober bis 31. Juli, in Tirol ohne Bozen, Meran, Rovereto und in Vorarlberg vom 9. September bis 30. Juni), darnach sind auch die zweimonatlichen Hauptferien angesetzt. Bloß in Ostgalizien und in der Bukowina dauern die Hauptferien nur $1^1/_2$ Monate, vom 16. Juli bis 31. August, daher beginnt dort das Schuljahr am 1. September und endet Mitte Juli.

Das Schuljahr wird an den Mittelschulen in zwei ungefähr gleich lange Abschnitte (unrichtig Semester genannt) eingeteilt. Beginnt das Schuljahr mit dem 16. September, so wird das I. Semester am letzten Samstag vor dem 16. Februar geschlossen (in Bozen, Meran und Westgalizien am 30., eventuell am 29. Jänner). Dasselbe gilt auch für die südlichen Kronländer. Für die östlichsten Gebiete Österreichs (siehe oben) ist der Semesterschluß 14 Tage früher. Da, wo der Faschingmontag und -Dienstag Ferialtage sind (z. B. in Galizien, Bukowina, Dalmatien, Küstenland, Tirol und Vorarlberg mit Bozen, Meran und Rovereto), kann der Semestralschluß auch auf den Faschingsamstag verlegt werden.

Ferialtage an Mittelschulen sind in den Alpenländern (Tirol ausgenommen) und in den Sudetenländern: Weihnachtsferien vom 24. Dezember bis inklusive 2. Jänner (sonst nur drei Tage), Osterferien (Mittwoch in der Karwoche bis inklusive Osterdienstag),

Pfingstferien (Samstag vor Pfingsten bis inklusive Dienstag nach Pfingsten), der 4. Oktober, Allerseelen (Ministerialerlaß vom 26. Oktober 1881) und höchstens noch zwei einzelne Schultage, die der Direktor aus besonderen Anlässen freigeben darf.

Beachtenswerte Vorschläge bezüglich einer Neueinteilung des Schuljahres machte Dr. Loos (siehe Literatur). Die Zeugnisse für das I. Semester sollen (wie es in den sechsklassigen Mädchenlyzeen der Fall ist) abgeschafft und dafür zweimal während des Schuljahres, und zwar zu Weihnachten und zu Ostern schriftliche Zensuren zur Verständigung der Eltern eingeführt werden. Dadurch fiele die Zensierung in die Ferialabschnitte und Festzeiten, das Schuljahr würde durch Semestralferien und Abschlußarbeiten nicht unnötig unterbrochen, die I. Zensur (Weihnachten) käme zeitig genug, um unfähigen Schülern einen anderen Lebensweg zu öffnen; die Zensuren böten ferner den Vorteil, daß ihre Noten nicht als abschließend, sondern nur als Noten für die Jahreszeugnisse vorbereitend gedacht sind, auch die Schreibarbeit würde wesentlich vereinfacht (ein Formular für beide Zensuren, Noten in Ziffern). Schließlich sei noch erwähnt, daß seitens der Unterrichtsverwaltung in Österreich die Absicht besteht, die Sommerferien an den Mittelschulen um 14 Tage zu verlängern, sie also für die Zeit vom 1. Juli bis 15. September jeden Jahres anzusetzen.

Literatur: Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realschulen — Loos Dr. Josef, Semestral- oder Jahreszeugnisse (Österreichischer Schulbote, April 1902). — Die Volksschulgesetze. — Die einschlägigen Artikel in der Enzyklopädie von Rein.

Wien. *Ferd Frank.*

Schulkomödie s. d. Art. Schultheater.

Schulkrankheiten. Unter „Schulkrankheiten" versteht man im allgemeinen nur die Erkrankungen der Schüler und Schülerinnen. In weiterem Sinne würden die ebenfalls eigenartigen Erkrankungen der Lehrer und Lehrerinnen hieher gehören. Doch soll hier nur von der ersten Gruppe die Rede sein.

Wie eine jede Berufs- und Gewerbeart eine Reihe von unvermeidlichen Schädlichkeiten mit sich bringt — es sei z. B. erinnert an den Bleistaub für Arbeiter in Druckereien, das anhaltende Stehen für Bäcker oder Wäscherinnen, das anhaltende Krummsitzen für Schuhmacher und Schneider —, so ist dies auch bei der Schule der Fall.

Hieher gehört vor allem die Gefahr, welche das Zusammensein vieler Menschen in demselben Raume in sich schließt. Ansteckende Krankheiten werden leicht übertragen, die Luft wird durch Hitze, Ausdünstungen und Beimengung von Staub verdorben. Ferner kann das länger dauernde Verbleiben in derselben Körperhaltung, die Überanstrengung der geistigen Kräfte nachteilig werden; hiezu kommt noch, zumal für die Lehrer, das anhaltende Sprechen und die Überanstrengung der Stimme. Auch das Schulhaus kann durch unzweckmäßige Bauart, z. B. an den Fenstern und die dadurch bedingte zu geringe Helligkeit der Zimmer, und der Schulweg durch Gelegenheit zu Erkältungen, ferner das ungeschickte Tragen der Bücher unterwegs und andere Schädlichkeiten Krankheiten mit sich bringen.

Endlich können, zumal bei Vornahme körperlicher Übungen oder Hantierungen in Turn-, Schwimm-, Kochstunden, im Handfertigkeitsunterrichte und dergleichen allerlei Unglücksfälle eintreten.

Von diesen Unglücksfällen einerseits und den ansteckenden Krankheiten (vgl. den Artikel Bd. I, S. 36) anderseits abgesehen, versteht man unter den eigentlichen Schulkrankheiten diejenigen Krankheiten, welche durch Schädlichkeiten der Schule und ihrer Einrichtungen hervorgerufen werden.

Zu ihnen gehören in erster Linie Leiden der Wirbelsäule, ferner der Augen, Ohren, sodann gewisse Muskelstörungen (z. B. Schreibkrampf), Blutarmut, Nervenleiden, weiterhin aber auch sonstige Störungen im Gebiete der Kreislaufs-, Verdauungs- und Sinnesorgane. Von diesen Erkrankungen sind die Augenleiden, Kurz- und Übersichtigkeit, Ohrenleiden, Rückgratsverkrümmungen in besonderen Artikeln abgehandelt; es erübrigt daher hier nur noch auf folgende besonders verbreitete Leiden einzugehen.

Von Muskelstörungen sei zunächst an das nach körperlichen Überanstrengungen sich einstellende sogenannte Turnweh (Tanzweh, Bergweh) erinnert. Es be-

steht in Schmerzen in den besonders überangestrengten Muskelgruppen und steht den nach gleichen Schädlichkeiten oft auftretenden Muskelkrämpfen nahe. Von diesen kommen, abgesehen von Wadenkrämpfen, besonders die unter dem Namen „Schreibkrampf" zusammengefaßten Störungen in Betracht; sie treten, zumal bei nervös veranlagten Personen, durch Überanstrengung der Hand beim Schreiben, insbesondere bei zu krampfhaftem Festhalten der Federhalter und zu geringer Stärke derselben ein und erfordern schon in ihren Anfängen eine sorgfältige spezialistische Behandlung.

Von Störungen im Gebiete der Blutbereitungs- und Kreislaufsorgane sind besonders die einander nahestehenden Leiden Blutarmut und Bleichsucht zu nennen, wie sie sich, verursacht durch den langen Aufenthalt in der schlechten Schulluft bei meist mangelhafter Körpertätigkeit, besonders bei zu jungen Mädchen zur Zeit des Eintrittes ihrer Geschlechtsreife finden und eine sorgfältige ärztliche Beobachtung erfordern. — Sodann sei hier auf Herzleiden hingewiesen, die unter anderem leicht infolge Übertreibung sportlicher Tätigkeiten (Rudern, Radeln, übertriebenes Bergsteigen) sich herausbilden können und ebenfalls zur größten Vorsicht mahnen.

Von Nervenleiden seien hier nur die Nervosität und Neurasthenie (Nervenschwäche) genannt, die eine Fülle von Erscheinungen (z. B. Kopfschmerzen, Reizbarkeit, die dann in Unbotmäßigkeit ausarten kann, Unaufmerksamkeit und große Schlaffheit u. dgl. mehr) hervorrufen, deren eingehende Betrachtung aber hier zu weit führen würde. Leider werden oft genug derart kranke Kinder mit Unrecht für faul, ungehorsam u. dgl. gehalten. Freilich ist im Einzelfalle hier die Grenze sehr schwer zu ziehen (vgl. übrigens die entsprechenden Artikel in des Verfassers Enzyklopäd. Handbuche der Schulhygiene).

Ferner: Bresgen, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung, vorzüglich bei Schulkindern, nebst besonderer Berücksichtigung der daraus entstehenden Gedächtnis- und Geistesschwäche. Hamburg, Voß. — Lange, Über den Einfluß behinderter Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege 1893. — Munkte, Die Schulkrankheiten. Brünn, Karafiat.

Berlin. *R. Wehmer.*

Schulluft, s. d. Art. Schulhaus: Reinigung, Lüftung.

Schulmatrik, s. d. Art. Amtsschriften.

Schulmeister. Der Ausdruck Schulmeister, gebildet nach scholae magister, hat eine sprachgeschichtlich merkwürdige Entwertung erlitten. Während Werkmeister, Lehrmeister, Wachtmeister, Rittmeister, Meister schlechtweg als annehmbare Bezeichnungen gelten, lehnt der Lehrer den Titel Schulmeister rundweg ab. Mit der Vorstellung des Schulmeisterlichen hat sich der Nebengedanke des Kleinlichen, Peinlichen, Pedantischen verbunden; das Wort Pedant selbst, von dem italienischen pedante, dem lateinischen paedagogus, kommend, hat denselben Niedergang erfahren, nur ist bei Meister der Absturz ein noch größerer, da es, wenigstens in seiner lateinischen Form Magister, noch weit höher hinaufgreift. Das Wort ist mit magis, magnus, majestas verwandt, magister populi hieß bei den Römern der Diktator, magister equitum der Reitergeneral, magistrare bedeutet leiten, verwalten, magistratus bezeichnet den Vorstand. Auch der Einzug des Wortes in die neueren Sprachen ist noch ein ehrenvoller; Magister hieß in Klöstern und Kapiteln der Schuldirektor, magnus ac generalis magister, Generalgroßmeister, in manchen Orden sogar der höchste Obere; maestro nennen die Italiener den Tonkünstler, Master, abgekürzt Mr., ist im Englischen ein Prädikat, das unserem Herr entspricht; Magister hießen bis ins 18. Jahrhundert die Universitätsprofessoren. Die Entwertung des Wortes Schulmeister mag durch Schwänke herbeigeführt worden sein; in einer bekannten komischen Erzählung Langbeins figurieren der behäbige Pfarrer und der dürre Schulmeister; auch Goethe verspottet gelegentlich den „Meister einer ländlichen Schule" (vgl. d. Art. Pedanterie).

Merkwürdigerweise fällt die Entwertung des Titels gerade mit den Bestrebungen der Lehrer, einen eigenen Stand oder Berufskreis zu bilden, zeitlich beinahe zusammen mit der Anschauung, daß der

Lehrerberuf spezifische Aufgaben habe, einer besonderen Vorbildung bedürfe, daß es bei ihm, wie anderwärts, ein fachliches Können, also eine Meisterschaft gebe. Der Lehrer will nicht Schulmeister heißen, obgleich er doch meisterliches Wirken in der Schule anstrebt; die beiden Bestandteile des Wortes sollen ein anderes Verhältnis erhalten und darum wird das Wort als Ganzes beiseite gelassen. Man kann das, wenn man nur den sprachlichen Standpunkt einnimmt, bedauern; sachlich betrachtet, bezeichnet die Wendung einen Fortschritt. Nur sollte bei den neueren Bestrebungen der Lehrerschaft das praktische Moment des Könnens, das Streben nach Meisterschaft niemals gegen das theoretische, nach Kenntnis- oder Bildungserwerb, zurückgestellt werden. Für die Lehrerbildung und -fortbildung soll die Schule Rückhalt und Richtmaß bilden, sonst wird jene formlos und profus und gehen dieser die geistigen Impulse der ganzen Bewegung verloren. Die Probe seiner erhöhten Bildung legt der Lehrer doch in der Meisterschaft im Unterrichten ab, welche mehr ist als Lehrgeschicklichkeit, nämlich Verständnis der Aufgabe und Beherrschung der Mittel ihrer Lösung. Vgl. des Verfassers „Didaktik“ II, § 100: Die Lehrerbildung.

Salzburg. *O. Willmann.*

Schulmuseum. Als Schul- oder pädagogische Museen bezeichnet man die dem Schul- oder dem gesamten Erziehungswesen gewidmeten öffentlichen Sammlungen, die im Gegensatze zu den pädagogischen Bibliotheken nicht bloß Schriftwerke, sondern auch allerhand andere Gegenstände umfassen, die dem Erziehungszwecke nach der einen oder anderen Seite hin dienen oder einmal gedient haben.

Man unterscheidet „Schul- oder pädagogische Museen“ und „ständige Lehrmittel- oder Schul-Ausstellungen“. Da es aber nicht möglich ist, die so einander gegenübergestellten Institute streng voneinander zu sondern, auch keine Übereinstimmung in der Anwendung beider Bezeichnungen herrscht, wäre es das beste, diese Unterscheidung fallen zu lassen, von Schulmuseen schlechtweg zu reden oder doch nur Schulmuseen im engeren und im weiteren Sinne zu unterscheiden. Als Schulmuseen im engeren Sinne wären dann diejenigen Sammlungen zu bezeichnen, die Stoff zu pädagogischen Studien bieten, wie beispielsweise das Musée pédagogique in Paris, das Pestalozzianum in Zürich und das Breslauer Schulmuseum, und als Schulmuseen im weiteren Sinne diejenigen Institute, die sich darauf beschränken, die Verbreitung guter und die Herstellung immer besserer Lehrmittel und Schulgeräte fördern zu helfen, die also einen ausgesprochen praktischen Zweck verfolgen, wie die permanenten Lehrmittelausstellungen in Wien und Graz, das königl. Kreismagazin für Lehrmittel und Schuleinrichtungsgegenstände in München und die Hamburger Lehrmittelausstellung.

Die Bezeichnung „Schulmuseum“ wird vereinzelt auch von Instituten gebraucht (Buenos Aires, St. Louis) oder auf Institute angewendet (South Kensington), die durch Sammlung, Ausstellung und Verleihung naturwissenschaftlicher oder auch noch gewerbekundlicher und kulturgeschichtlicher Gegenstände der Schule nützen wollen. In diesem Falle bezeichnet der Ausdruck Schulmuseum ein „Museum für Schulen“. Gegen den Gebrauch des Wortes in diesem Sinne läßt sich kaum etwas einwenden; immerhin aber wird man unter einem Schulmuseum in erster Linie ein „Museum für das Schul- und Erziehungswesen“ verstehen. In mehreren Schulmuseen (Hannover, Genua, Sofia, Montevideo, New York und Tokio) sind beide Richtungen vereinigt.

Schulmuseen sind eine Notwendigkeit schon als Sammelstellen von Schulmaterial; denn nur sie gewähren, genügend ausgebaut, dem Fachmanne bei der vorhandenen Fülle solcher Darbietungen ausreichende Gelegenheit, die zweckmäßigsten Schuleinrichtungen und Schulausstattungsstücke sowie die besten Lehr- und Lernmittel mit eigenen Augen zu sehen, die einzelnen Gegenstände mit anderen, ihnen verwandten Objekten zu vergleichen, auch wohl zu erproben und so die für den besonderen Zweck geeignetsten Stücke selbst auswählen zu können. Sie lassen sich weder durch vorübergehende Lehrmittelausstellungen noch durch die Schaustellungen der Lehrmittelhandlungen ersetzen. Jene Ausstellungen, die zu einer ständigen Begleiterscheinung großer Lehrer-

versammlungen geworden sind, werden bei ihrer Abhängigkeit von allerhand Zufällen immer sehr lückenhaft sein; auch gehen sie viel zu rasch vorüber, um einen nachhaltigen Einfluß ausüben zu können, und überdies kommen sie immer nur einer beschränkten Zahl von Fachgenossen zugute. Die dauernden Schaustellungen, die einzelne große Lehrmittelhandlungen unterhalten, dienen in erster Linie kaufmännischen und nur nebenbei pädagogischen Zwecken; sie können sich außerdem an Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit des Inhalts mit einem gut ausgebauten Schulmuseum nicht messen.

Eine Notwendigkeit sind die Schulmuseen aber auch als Auskunftsstellen für alle die, die in irgendwelcher Beziehung zu dem Erziehungsgeschäfte stehen. Wo anders sollen sich Schulbehörden, Schulleiter, Lehrer und Eltern Rats erholen auf dem Gebiete, das diese Museen pflegen? Voraussetzung ist freilich, daß das Verwaltungspersonal theoretisch und praktisch genügend geschult ist, um ratend und fördernd jedem beistehen zu können, der fachmännische Auskunft sucht, und daß die Museumsleitung nicht gezwungen ist, Rücksicht auf geschäftliche Verbindungen zu nehmen.

Einen großen Wert haben die Schulmuseen als Bildungsstätten der Lehrerschaft. Sie gewähren dem Lehrer nicht bloß die orientierende Übersicht über das umfangreiche und wichtige Gebiet der Unterrichtsmittel, sondern bieten ihm außerdem durch ihre Sammlungen, oft auch noch durch Kurse und Vorträge eine nicht zu ersetzende Gelegenheit zur Fortbildung im Amte sowie zur Vorbereitung auf Prüfungen und insbesondere dem pädagogischen Schriftsteller Stoff zu vergleichenden und geschichtlichen Studien. Dieser Aufgabe kann ein Schulmuseum aber nur dann in vollem Maße gerecht werden, wenn es eine gute, alle Zweige der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik umfassende Bibliothek besitzt und wenn die Sammlung wohlgeordnet und durch sorgfältig bearbeitete Kataloge in allen ihren Teilen gut erschlossen ist.

Als Sammelstellen schulgeschichtlichen und schulstatistischen Materials können auch die kleinsten Schulmuseen wertvolle Dienste leisten, wenn sie nur alle wichtigen Veröffentlichungen solcher Art, die sich auf das Schulwesen ihres Ortes und seiner Umgebung beziehen, sorgfältig sammeln. Und beschränkt sich der Wirkungskreis des Museums nicht auf ein bestimmtes Schulgebiet, z. B. auf das der Volksschule, was allerdings oft der Fall ist, dann vermag ein solches Institut, wie Dr. Jul. Ziehen betont, auch zu einem recht wünschenswerten Boden der Verständigung zwischen den verschiedenen Schulstufen und Schularten zu werden.

Es gibt wohl kein Schulmuseum, das von den Fabrikanten von Schulutensilien und den Herausgebern und Verlegern von Unterrichtsmitteln nicht unterstützt würde. Dafür bieten die Schulmuseen solchen Geschäftsleuten die beste Gelegenheit, ihre Erzeugnisse und Verlagsartikel in den interessierten Kreisen bekannt zu machen, sich über das, was anderswo, auch im Auslande, erschienen ist, zu orientieren und sich durch solche Einsicht und dadurch, daß sie sich vor der Herausgabe neuer Utensilien und Unterrichtsmittel bei den Museumsverwaltungen Rats erholen, vor mancher Enttäuschung zu schützen. Zur Verbreitung ungeeigneten oder überflüssigen Schulmaterials wird freilich ein unabhängiges Schulmuseum die Hand nicht bieten.

Auch über die erwähnten Kreise hinaus vermag ein Schulmuseum zu nützen. Dem Publikum zugänglich gemacht, muß es dazu beitragen, daß die Schularbeit, namentlich auch die Arbeit in der Volksschule, in weiteren Kreisen immer mehr Verständnis und Würdigung und wohlwollende Unterstützung findet, auch wenn sich das Museum nicht durch seine Sammlungen (Montevideo, Hannover, Rixdorf) oder durch besondere Veranstaltungen, wie öffentliche Vorträge, Verleihung von Projektionsapparaten und Lichtbildern zu öffentlichen Vorführungen (Paris, St. Petersburg, Oldenburg), unmittelbar in den Dienst der Volksbildung stellt.

Während die Schulmuseen, die von Lehrervereinen oder von Städten unterhalten werden, als örtliche Gründungen im allgemeinen auf einen bescheidenen Wirkungskreis beschränkt sind, vermögen

vom Staate getragene, reichlich versorgte Zentralinstitute das Schulwesen eines ganzen Landes zu befruchten sowie auf die Hervorbringung guten Schulmaterials und dadurch mittelbar auch auf die Entwicklung der heimischen Schulindustrie Einfluß zu üben, wie unter anderen das Dänische Schulmuseum in Kopenhagen, das Pädagogische Museum der Militär-Lehranstalten in St. Petersburg und die Lehrmittelsammlung der königlich Württembergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel in Stuttgart gezeigt haben. Damit solche Institute eine recht erfolgreiche Tätigkeit entfalten können, müssen sie in naher Beziehung zu der obersten Schulbehörde des Landes stehen und durch geeignete Veröffentlichungen, sei es in einem Anzeiger, einer pädagogischen Zeitschrift oder in Form besonderer Abhandlungen, nach außen anregend und belehrend wirken. Das ist denn auch bei den meisten dieser Institute der Fall. Auffällig ist, daß nur ein einziges staatliches Schulmuseum, das Pädagogische Museum in Montevideo, ein eigenes Organ herausgibt; außerdem tun dies nur noch einige, von Vereinen unterhaltene Institute, die Schulmuseen in Augsburg, Bern, Dresden (Schulmuseum, des Sächsischen Lehrervereines), Graz, Hildesheim und Posen, zum Teil wegen der damit verbundenen Einnahmen und Zuwendungen.

Nur gut gestellte pädagogische Museen sind im stande, auch dem ausländischen Erziehungs- und Schulwesen die gebührende Aufmerksamkeit zu widmen. Für die zeitgemäße Weiterentwicklung des heimischen Bildungswesens sind solche Beziehungen von größtem Werte.

Wie segensreich aber auch ein großes Zentralinstitut zu wirken vermag, eine Menge kleinerer, über das ganze Land verteilter Schulmuseen kann es nicht ersetzen. Fänden nur diese kleineren Museen überall, namentlich auch seitens des Staates, die nötige Unterstützung, wie es z. B. in der Schweiz geschieht. Ein großes und recht viele kleinere Schulmuseen, die namentlich den Bedürfnissen und der Eigenart der einzelnen Landesteile entsprechen müßten, das wäre für jeden größeren Staat ein idealer Zustand. Merkwürdigerweise aber fehlen in Ländern mit einem Zentralinstitut, z. B. in Frankreich, die kleineren Museen und wiederum gibt es in Ländern mit zahlreichen kleineren Schulmuseen, z. B. im Deutschen Reiche und in Österreich, kein großes Landesschulmuseum. Die Stelle eines solchen vertritt in der Schweiz, soweit es möglich ist, die „Union der schweizerischen Schulausstellungen“.

Das Sammelgebiet der Schulmuseen umfaßt in großen Zügen: 1. Modelle, Abbildungen und Pläne von Schulgebäuden, Turnhallen, Haushaltungsschulen, Schülerwerkstätten, Schulbädern, Schulgärten, Kleinkinder-Bewahranstalten, Kindergärten u. dergl.; 2. Modelle und Abbildungen von Schul-, Turn- und Spielgeräten; 3. Büsten und bildliches Material zur Ausschmückung von Schulräumen; 4. Apparate, Modelle, Zeichnungen von Lüftungs- und Heizanlagen, auch von Beleuchtungseinrichtungen sowie Apparate und Tabellen zur Schulgesundheitspflege; 5. kartographische und andere bildliche Darstellungen zur Schulstatistik; 6. Spielgaben für das Haus und den Kindergarten; 7. Lehrmittel aller Art für die verschiedenen Schulstufen und Schularten, auch für den Blinden-, Taubstummen- und Schwachsinnigenunterricht; 8. Lehrgänge für das Zeichnen, die Knabenhandarbeit und die Handarbeiten der Mädchen, nebst Werkzeug und Material; Proben von Schülerarbeiten, auch aus anderen Unterrichtszweigen; 9. plastisches und bildliches Material zur Erziehungs- und Schulgeschichte, handschriftliche Aufzeichnungen hervorragender Pädagogen; 10. pädagogische Schriften aller Art, namentlich auch Lehr- und Lernbücher, sowie Jugendschriften, ferner schulgeschichtliche und schulstatistische Veröffentlichungen, Sammlungen von Schulgesetzen, Schriften über Schulorganisation und Schulverwaltung, Schulberichte, Programme, Lehrpläne, schulamtliche Formulare, pädagogische Zeitschriften u. a. m.

Um Material zu geschichtlichen Studien bieten zu können, unterhalten mehrere Schulmuseen, so die Museen in Amsterdam, Prag, Agram, Sofia, New York und Montevideo, eine besondere historisch-pädagogische Abteilung, während andere, wie die Schulmuseen in Breslau und Kopenhagen, sich bemühen, die einzelnen Zweige der Sammlung zu geschichtlichen Entwick-

lungsreihen auszubauen. Das Hauptgewicht legen fast alle auf die Ausstellung des besten Schulmaterials der Gegenwart.

Die Schulmuseumsidee ist, wie es scheint, zuerst in Frankreich ausgesprochen worden, und zwar von dem Generalschulinspektor A. Jullien in seiner Schrift: „Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée," Paris 1817. Das erste Schulmuseum hat Deutschland hervorgebracht; es ist die „Lehrmittelsammlung der Württembergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel" in Stuttgart; sie wurde im Jahre 1851 eingerichtet. Das erste Schulmuseum größeren Stils wurde 1855 zu Toronto in Ober-Canada gegründet und 1857 aufgetan. 1857 eröffnete auch England das erste seiner Schulmuseen, die „Educational Division" des South-Kensington-Museums in London; dann folgten: 1864 Rußland, 1874 Italien, 1875 die Schweiz, 1877 Österreich und die Niederlande, 1878 Japan, 1879 Frankreich, 1880 Belgien, 1881 (?) die Vereinigten Staaten von Amerika, 1883 Brasilien und Portugal, 1884 Spanien, 1885 Chile, 1887 Dänemark, 1888 Argentinien, 1889 Uruguay, 1898 Serbien, 1901 Norwegen und 1905 Bulgarien und Griechenland. Von diesen 23 Staaten haben Brasilien, der Canadische Bund und Portugal kein Schulmuseum mehr.

Den Anstoß zur Gründung vieler Schulmuseen haben Ausstellungen gegeben, die mit großen Lehrerversammlungen verbunden waren. Mindestens sieben Schulmuseen verdanken Weltausstellungen ihre Entstehung: die Weltausstellung in London 1851 regte zur Errichtung der Lehrmittelsammlung in Stuttgart an; durch die Wiener Weltausstellung 1873 wurden die Schulmuseen in Rom, Zürich, München, Budapest und Bern hervorgerufen und im Anschlusse an die Weltausstellung in St. Louis 1904 ist das „Educational Museum of the Public Schools of St. Louis" entstanden.

Bis zum Abschlusse dieses Artikels sind, soviel Verfasser ermitteln konnte, 85 Schulmuseen gegründet worden; davon bestehen zurzeit noch 72, und zwar 18 staatliche, 16 städtische und 37 Vereinsanstalten und außerdem ein Universitätsinstitut, das „Educational Museum of Teachers College" in New York. Von diesen 72 Schulmuseen kommen 36 auf das Deutsche Reich, 10 auf Österreich-Ungarn, 6 auf die Schweiz, je 2 auf England, die Niederlande und die Vereinigten Staaten und je 1 auf Argentinien, Belgien, Bulgarien, Chile, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Japan, Italien, Norwegen, Rußland, Serbien, Spanien und Uruguay. Das an Schulmuseen reichste Land der Erde ist die Schweiz, und zwar insofern, als hier auf je 560.000 Einwohner eine Schulausstellung kommt; im Deutschen Reiche kommt erst auf 1,684.000 Einwohner ein Schulmuseum. Das bedeutendste pädagogische Museum ist das „Musée pédagogique (Bibliothèque, Office et Musée de l'enseignement) in Paris — als Gesamtinstitut betrachtet; es ist auch das am reichsten dotierte Museum seiner Art (Jahresetat seit 1903: 54.750 Fr.).

Im Juni 1907 bestanden Schulmuseen in folgenden Städten: Argentinien: Buenos Aires (eröffnet 1888); Belgien: Brüssel (1880); Bulgarien: Sofia (1905); Chile: Santiago (1885, wiedereröffnet 1902); Dänemark: Kopenhagen (1887); Deutsches Reich: Augsburg (1881), Bamberg (1896), Berlin, Deutsches Schulmuseum (1876), Städtisches Schulmuseum (1877), Bremen (1902), Breslau (1891), Cöln (1901), Danzig (1904), Dresden, Schulmuseum des Sächsischen Lehrervereines (1904), Heimatkundliches Schulmuseum (1905), Gleiwitz (1905), Gotha (1889), Hamburg, Lehrmittelausstellung (1897), Schulgeschichtliche Sammlung des Schulwissenschaftlichen Bildungsvereines (noch nicht eröffnet), Hannover (1892), Harburg a. E. (noch nicht eröffnet), Hildesheim (1891), Jena (Schäffer-Museum, 1901), Kiel (1890), Königsberg O.-Pr. (1881), Kolberg (1904), Leipzig (Deutsches Museum für Taubstummenbildung, 1898), Magdeburg (1877), München (1875), Nürnberg (1906), Oldenburg i. Großh. (1900), Posen (1897), Potsdam (1905), Regensburg (1880), Rixdorf (1897), Rostock (1888), Stade (1904), Straubing (1904), Stuttgart (1851), Wolfenbüttel (1892), Würzburg (1905); Frankreich: Paris (1879); Griechenland: Athen (1905); Großbritannien: London, Science Collections for Teaching and Research im South-Kensington-Museum (1857), Educational Museum of the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland (1892); Japan: Tokio (1878); Italien: Genua (1881); Niederlande:

Amsterdam (1877), Haag (noch nicht eröffnet); Norwegen: Kristiania (1901); Österreich-Ungarn: Agram (1901), Bozen (1889), Budapest (1877), Graz (1882), Innsbruck (1888), Laibach (1898), Lemberg (1906), Prag (1890), Wien, Österreichisches Schulmuseum (1903, wiedereröffnet 1905), Permanente Lehrmittelausstellung der Lehrmittelzentrale (1906); Rußland: St. Petersburg (1864); Schweiz: Bern (1878), Freiburg (1884), Lausanne (1901), Luzern (1905), Neuchâtel (1887), Zürich (1875); Serbien: Belgrad (1898); Spanien: Madrid (1884); Uruguay: Montevideo (1889); Vereinigte Staaten: New York (1900), St. Louis (1905). Außerdem bestehen in der Union zahlreiche „Educational Museums", die außer amtlichen Berichten, statistischen Zusammenstellungen und anderen Schriften, die sich auf das Schulwesen beziehen, nur Schülerarbeiten sammeln, also Wert auf die Resultate, nicht auf die Mittel der Erziehung und des Unterrichts legen; es sind pädagogische Archive, nicht Schulmuseen.

Literatur: Musées pédagogiques. Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire publié sous la direction de Ferd. Buisson. I. 2. Paris 1888. — Beeger Jul., Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt. Leipzig 1892. — Die schweizerischen permanenten Schulausstellungen. Abschnitt V des Berichtes: Das schweizerische Schulwesen. Von der Union der schweizerischen Schulmuseen anläßlich der Weltausstellung in Chicago 1893 herausgegeben. — Monroe Will. S., Educational museums and libraries of Europe. Educational Review, April 1896, New York. — Hübner Max, Die deutschen Schulmuseen. Breslau 1904. Mit zwei Nachträgen, 1906 und 1907. — Hübner Max, Die ausländischen Schulmuseen. Breslau 1906. Mit zwei Nachträgen, 1907 (5. und 6. Veröffentlichung des städt. Schulmuseums zu Breslau. In diesen beiden Abhandlungen ist auf die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Schulmuseen und auf eine möglichst erschöpfende Zusammenstellung der Schulmuseumsliteratur ein Hauptgewicht gelegt worden). — Lüthi E., Jubiläumsbericht der schweizerischen permanenten Schulausstellung Bern, 1878 bis 1903. — Hübner Max, Das städtische Schulmuseum in Breslau, 1891 bis 1901. — Mortensen R. B., Dansk Skolemuseum (in Kopenhagen), 1876 bis 1901. — Ruano Alb. Gómez, El Museo y Biblioteca pedagógicos de Montevideo, 1901. — Jahresbericht des königl. Kreismagazins von Oberbayern für Lehrmittel und Schuleinrichtungsgegenstände in München, 1875 mit 1903. — Andrews Benj. R., Educational Museum and Library of Teachers College, Columbia University, New York 1906. — Le Musée pédagogique (à Paris), 1879—1904. — Bases caractéristiques de l'organisation et de l'activité du Musée pédagogique (à St. Petersburg) dans le courant des 25 premières années de son existence, 1889. — Hübner Max, Das Schulmuseum zu Tokio. Breslau 1903. — Stejskal Dr. Karl, Ein k. k. österreichisches Museum für Erziehung und Unterricht. „Zeitschrift für das österreich. Volksschulwesen", V. Jahrg. (1894), S. 267—273. — Stejskal Dr. Karl, Antrag auf Errichtung eines k. k. österreichischen Museums für Erziehung und Unterricht in Wien, gestellt in der Sitzung des Wiener Bezirksschulrates vom 21. Nov. 1894, unter anderem abgedruckt in der „Volksschule", herausg. von Anton Katschinka, Jahrg. 1895. — Schwalbe Dr. B., Über Schulmuseen. „Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften", herausg. von Dr. B. Schwalbe und Fr. Pietzker; 1. Jahrg. (1895), Nr. 1. — Ziehen Dr. Jul., Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Leipzig und Frankfurt a/M. 1903. — Bohn H., Praktische Vorschläge für die Errichtung eines deutschen Schulmuseums. „Natur und Schule", herausgeg. von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid; III. Bd., 8. und 9. Heft. Berlin und Leipzig 1904. — Freytag B., Ein bayerisches Schulmuseum. Herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Gruppe „Bayern". München 1904.

Breslau. *Max Hübner.*

Schulnachrichten s. d. Art. Amtsschriften und Zeugnis.

Schulpatronat s. d. Art. Patronat.

Schulpflicht s. d. Art. Schulbesuch.

Schulprogramm. Seit Jahrhunderten ist es Brauch, daß Universitäten und höhere Schulen zur Jahresschlußfeier oder zu anderen Schulfeierlichkeiten ein Programm, d. i. eine Einladungsschrift, welche eine Abhandlung und Schulnachrichten enthielt, ihren Gönnern schickten und von Anstalt zu Anstalt austauschten. Dr. Erler erwähnt in dem Artikel „Programm" in der Schmid-

schen Enzyklopädie VI. Bd., S. 417, ein Programm des Gymnasiums in Budissin (wendischer Name der Stadt Bautzen, die seit 1556 ein Gymnasium besitzt) bereits aus dem Jahre 1592. Die Nachrichten über die Anstalt waren für die Bürger der Stadt berechnet und verfolgten den Zweck, deren Interesse sowie das der Behörde für die Schule zu erwecken. Heute noch enthalten vielfach die Verzeichnisse der Vorlesungen bei Beginn eines neuen Universitätssemesters eine wissenschaftliche Abhandlung, meist philologischen Inhalts, und unsere heutigen Gymnasien, Realschulen und verwandten Lehranstalten folgen dem alten Brauch der gelehrten Schulen und geben am Jahresschlusse ein Programm heraus.

In Preußen ist die Ausgabe und der Austausch der Programme an den höheren Lehranstalten seit dem Jahre 1824 eingeführt. Es wurde verfügt, daß das Programm eine wissenschaftliche Abhandlung und die nach bestimmten Kategorien zusammengestellten Schulnachrichten enthalte. Im Jahre 1836 traten andere Staaten Deutschlands dem Programmaustausche bei, auch Österreich schloß sich nach der Neuorganisation seiner Gymnasien im Jahre 1850 an. Durch den Erlaß des preußischen Ministers vom Jahre 1875 wurde die jährliche Ausgabe von Schulnachrichten allgemein angeordnet, das gleichzeitige Erscheinen einer Abhandlung nur empfohlen, 1879 wurde durch Ministerialerlaß dringend empfohlen, den Schulnachrichten wissenschaftliche Abhandlungen vorauszuschicken. Auch andere Anstalten (höhere Mädchenschulen, Lehrerseminare) veröffentlichten Programme.

In Österreich wurde bei der Neuorganisation der Gymnasien im Jahre 1849 durch § 116 des Organisationsentwurfes und durch den Ministerialerlaß vom 31. Dezember 1850 angeordnet, dahin zu wirken, daß von jedem Gymnasium am Schlusse des Schuljahres ein Programm erscheine, welches dem Publikum den Zustand und die Wirksamkeit der Schule im abgelaufenen Schuljahre darstellt und zugleich eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung eines der Lehrer enthält. Zugleich wurde ein Austausch der Programme angeordnet. Mit Ministerialerlaß vom 9. Juni 1875 wurde jede vollständige Staatsmittelschule zur Herausgabe eines Programms verpflichtet. Nach § 103 des Organisationsstatuts der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen kann jede derartige Anstalt von 3 zu 3 Jahren einen Bericht veröffentlichen, welcher Abhandlungen über einzelne Unterrichtsgegenstände, insbesondere über Pädagogik, dann Mitteilungen über das Schulleben, über Schuleinrichtungen, über die Geschichte der Anstalt, statistische Daten u. s. f. enthalten soll. Derlei Berichte sind auch dem Publikum durch den Buchhandel zugänglich zu machen. Der Zweck der Abhandlungen in den Programmen ist die Förderung der wissenschaftlichen Tätigkeit der Lehrer an höheren Schulen; die Wahl des Stoffes für diese Abhandlungen bleibt freigestellt (Ministerialverordnung vom 2. März 1880), nur ist es untersagt, daß mißliebige, der Autorität eines öffentlichen Lehrers abträgliche, zur Polemik herausfordernde Kritik irgend einer wissenschaftlichen Publikation eines Berufsgenossen in dem Programmaufsatze einer Mittelschule Aufnahme finde. Während der erste Teil des Programms, die wissenschaftliche Abhandlung, für Fachgenossen bestimmt ist, ist der zweite Teil, die Schulnachrichten, als eine Art Rechenschaftsbericht nicht bloß für die Behörde, sondern auch für das Publikum anzusehen: die Schule will mit dem Publikum in Fühlung treten und dieses für ihre Bestrebungen gewinnen. Die Schulnachrichten sollen nach bestimmten Kategorien, zum Teil in tabellarischer Form, in strengster Begrenzung und bündiger Fassung das Wesentliche bringen und ein deutliches Bild von dem Zustand und der Wirksamkeit der Schule geben. Der Inhalt der Schulnachrichten bietet aber auch mannigfaches Interesse für die Lehrer anderer Anstalten, weil sie in die Zustände und Verhältnisse ähnlich oder gleich organisierter Lehranstalten Einblick gewähren und so vielfache Anregungen bieten können. Der Umfang des Programms einer vollständigen Anstalt ist nach den Bestimmungen der Ministerialverordnung vom Jahre 1875 auf 3 bis 5 Bogen, einer unvollständigen auf 2 bis 3 Bogen zu bemessen, als Format ist Großoktav mit den Ausdehnungen (beschnitten) 16 und 24 *cm* bestimmt. Jeder überflüssige Auf-

wand in typischer Ausstattung und in der Stärke der Auflage ist mit Rücksicht auf den Kostenpunkt zu vermeiden. Es können auch zwei Auflagen, mit und ohne Abhandlung, veranstaltet werden. Den Austausch im Inland besorgen die Lehranstalten gegenseitig selbst; auch sind sämtliche Lehrerbildungsanstalten sowie jene Mittelschulen zu bedenken, welche kein Programm erscheinen lassen. Den Austausch mit ausländischen Anstalten besorgt das Ministerium für Kultus und Unterricht; an dieses sind von Seite jeder am Programmaustausche teilnehmenden Anstalt die erforderliche Zahl von Exemplaren im Laufe des ersten Ferialmonats unmittelbar zu senden. Dermalen (1905) beträgt die Zahl der zum Austausch bestimmten Programme für die bayerischen Anstalten 50, für die übrigen deutschen Anstalten 350. In Deutschland besorgt seit dem Jahre 1875 auf Vorschlag einer amtlichen Konferenz von Vertretern der deutschen Schulverwaltungen in Dresden (1872) den Austausch der Programme die Teubnersche Verlagsbuchhandlung in Leipzig.

Die Programme haben durch die Veröffentlichung wissenschaftlicher Abhandlungen eine über das Administrative weit hinausgehende Bedeutung erlangt; man kann heute schon von einer reichhaltigen Programmliteratur sprechen. In den Bibliotheken der Mittelschulen hat sich infolge des gegenseitigen Austausches eine außerordentlich große Masse von Programmen angehäuft; an den älteren österreichischen Gymnasien beträgt die Zahl der vorhandenen Programme rund 23.000, an den Gymnasien Deutschlands ist deren Zahl wohl noch viel größer. Die Frage der zweckmäßigen Unterbringung ist an manchen Anstalten nicht so leicht zu lösen. Bezüglich ihrer Anordnung sind die Meinungen geteilt; die einen sind für die wissenschaftliche Anordnung (Förstemann, Kraut, Thiersch), die anderen entscheiden sich für die lokale Anordnung (Wilms, Stammer, Grassauer). Der auf dem Gebiete des Bibliothekswesens wohlbekannte Ferd. Grassauer schlägt vor, die Programme nach den Orten und Anstalten zu ordnen und die einzelnen Faszikel oder Kartons in alphabetischer Ordnung der Orte aufzustellen. Die neu hinzugewachsenen Programme werden dann in die Kartons zu den bereits vorhandenen gelegt. Diese Kartons sind selbstverständlich am Rücken nach Maßgabe der darin enthaltenen Programme zu bezeichnen. Die Auffindung der Programme ist nach dieser Anordnung eine leichte. Diese Art der Anordnung schließt nicht aus, die in den Programmen enthaltenen Abhandlungen nebenbei auch nach wissenschaftlichen Fächern zu katalogisieren.

In Deutschland wird jedes Jahr ein Gesamtverzeichnis der in Aussicht genommenen Abhandlungen durch die Teubnersche Verlagsbuchhandlung in Leipzig den Anstalten übermittelt, ebenso veröffentlicht das österreichische Ministerial-Verordnungsblatt alljährlich Ende Dezember ein Verzeichnis der in den Programmen der österreichischen Mittelschulen im abgelaufenen Schuljahre erschienenen Abhandlungen, in den zahlreichen Zeitschriften für das höhere Unterrichtswesen gibt die „Programmschau“ über den Inhalt und Wert der einzelnen Programmabhandlungen Auskunft. Systematisch geordnete Verzeichnisse der seit dem Jahre 1825 veröffentlichten Abhandlungen geben die erwünschte Übersicht über die reiche Programmliteratur. Es seien hier genannt die Verzeichnisse von Winiewski F. für die Jahre 1825—1841, Münster 1844; Hahn G. für die Jahre 1842—1850 und 1851 bis 1860, Salzwedel 1854 und 1864; Gruber Johann v. und Reiche für die Jahre 1825—1840; Vetter für die Jahre 1851 bis 1863, Luckau 1864 und 1865; für Bayern das Verzeichnis von Gutenäcker, Bamberg 1862, für Österreich das Verzeichnis von Bittner J. 1874—1889 (Teschen), von Hübl F. 1870—1874 (Wien), ferner das Verzeichnis der im Jahre 1864 erschienenen Universitäts- und Schulschriften, Schulprogramme Calvary S. in Berlin, dasselbe für 1865, 1866, 1867, 1868, ferner bringt Mushackes Schulkalender (Leipzig, Teubner) in jedem Jahrgange seit 1867 eine systematische Zusammenstellung der Schulprogramme des betreffenden Jahrganges; schließlich ist das systematische Verzeichnis der Abhandlungen der Schulschriften (Programme) von Klußmann R. zu nennen, I. Bd. für die Jahre 1876 bis 1885, II. Bd. 1886—1890, III. Bd. 1891 bis 1895, IV. Bd. 1896—1900 (Leipzig, Teubner).

Literatur: Sander F., Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. — Der Artikel Programm von Dr. Erler in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, VI. Bd. und VII. Bd. Gotha 1867. — Grassauer Ferd., Handbuch für österr. Universitäts- und Studienbibliotheken. Wien 1883. — Marenzeller Edmund, Edl. v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich I. Teil, II. Bd., S. 645—654. Wien 1884. — Hübl F., Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. Brüx 1875. — Bechstein, Die Literatur der Schulprogramme. Leipzig 1864.

Linz. *J. Habenicht.*

Schulprüfungen s. d. Art. Prüfungen der Schüler.

Schulrat s. d. Art. Schulaufsicht und Schulbehörden.

Schulreform s. d. Art. Reformschulen.

Schulregiment und Schulfreiheit. Unter dem Begriffe des Schulregiments verstehen wir die Einflußnahme der der Schule vorgesetzten Organe der Schulverwaltung, der Schulaufsicht und der Schulleitung auf die innere (pädagogische) Gestaltung und Entwicklung des Schulwesens. Staat, Kirche, Gemeinden, Korporationen und Erhalter der Schule nehmen diesen Einfluß in Form von Schulordnungen, Regulativen, Erlässen, Instruktionen und Weisungen. Ausgehend von dem äußeren Rahmen einer allgemeinen Schulordnung, kann sich das Schulregiment bis zur minutiösen Feststellung der Lehrgänge für einzelne Kategorien von Schulen und zur Reglementierung von Lehrmethoden versteigen, von der Genehmigung von Lehrbüchern, Lehrmitteln und anderen Lehrbehelfen ganz abgesehen. Der landläufigen Ansicht, als ob durch bloße Verfügungen des Schulregiments der Fortschritt in den Schulen angebahnt und erhalten werden könnte, trat Ziller mit großer Entschiedenheit entgegen. „Es ist überhaupt ein abenteuerlicher Gedanke, das rechte pädagogische Wissen in einem gewissen Umfange durch eine Schulordnung überliefern oder auch nur angeben zu wollen. Man bildet sich zwar gewöhnlich ein, weil doch die Fächer des Unterrichts im ganzen festständen, sei auch des Feststehenden und Gültigen in bezug auf ihre Grenzen, ihren Inhalt, die Unterrichtsform so viel, daß sich damit wohl eine Schulordnung füllen lasse. Das wirklich Wertvolle, was in bezug auf den pädagogischen Unterricht gefunden und freilich gar sehr zerstreut und versteckt ist, hat oft in die Schulordnungen keinen Eingang gefunden. Und gesetzt auch, es sei aufgenommen worden, so tritt es uns immer in der abstoßenden Form eines toten Dogmas entgegen, das den Zweifel herausfordert, und wenn das Mindeste daran unhaltbar erscheint, so ist es uns verleidet. Wer freilich in der Ausübung des Lehrerberufes nur die Wirksamkeit eines Beamten sieht, mag es ganz in der Ordnung finden, wenn die Gesellschaft befiehlt, was Gewissen und Vernunft unzweideutig vorschreiben. Dem rechten Lehrer muß aber sein Tun eine innere, nicht eine äußere Notwendigkeit sein und die verständigen Forderungen des Staates und der Gesellschaft muß er zu erfüllen verstehen, auch ohne daß er sich besonders darum bekümmert, wie sie formuliert sind, und ohne sich das fortwährend gegenwärtig zu halten. Die beste Schulordnung vorausgesetzt, so würde noch nicht vermieden sein, daß jede einzelne Lektion gänzlich unpädagogisch von statten geht, daß bei jedem Schritt, den man den Lernenden vorwärts führen will, ihm zugleich die größten Hemmungen in den Weg gelegt werden, daß die herrschende Unterrichtsweise dennoch den größten Druck ausübt und nicht die rechte Geistesnahrung darbietet. Und das Schlimmste ist: gesetzt, der Schulinspektor, der Direktor sieht das, so kann er doch keinen verständlichen oder wirksamen Rat zur Abhilfe geben und sich darüber in keinen anregenden geistigen Wechselverkehr mit der Lehrerwelt setzen, wenn es an einer breiten gemeinsamen pädagogisch-wissenschaftlichen Grundlage für den Wechselverkehr fehlt“ (Jahrbuch, V. J. S. 157). Im Gegensatze zu diesem äußeren Schulregiment erblickt Ziller die Gewähr für den Flor des Schulwesens in der festen organischen Verbindung der bestehenden Lehranstalten mit den pädagogischen Seminaren der Universität, welche den Beruf hätten, Theorie und Praxis miteinander in Einklang zu bringen. In derselben Richtung bewegen sich die Ausführungen Th. Vogts: „Durch staatliche Vorschriften die pädagogische Tätigkeit der

Lehrer festlegen zu wollen, ist für das Schulwesen weder heilsam noch richtig .... Wo pädagogische Fragen nur als Machtfragen behandelt werden, ergibt sich eine reiche Quelle des Druckes für alle diejenigen Lehrer, welche erkannt haben, daß der Unterrichtsplan keine bloß logisch geordnete Schablone sei, sondern daß er nach den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes sich richten müsse; daß das Lehrverfahren nicht auf einzelnen Rezepten beruhe, sondern auf ethischen und psychologischen Voraussetzungen. Muß sich die pädagogische Kunst den Gewaltmaßregeln, den Befehlen einer Behörde unterwerfen, dann ist kein Raum mehr für ein auf besserer Überzeugung ruhendes Handeln . . ." (Jahrbuch XX). Es fragt sich nur, in welchem Lande heutzutage noch die oberste Leitung des Schulwesens in den Händen so wenig Einsichtsvoller ruht, daß tatsächlich von oben her die pädagogische oder richtiger unterrichtliche Tätigkeit in den Schulen durch Reglements so unterbunden ist, wie es Ziller und Vogt als allgemein üblich anzunehmen scheinen. Soll denn aber die Schulfreiheit wirklich so weit gehen, daß die Unterrichtsbehörde sich weder um die Gestaltung von Lehrplänen noch um die von Lehrbüchern, Lehrmitteln u. dgl. kümmern und alles dies dem freien Ermessen jeder einzelnen Schule überlassen sollte? Würde man da nicht der Willkür Tür und Tor öffnen, da doch schon an einer einzigen Schule oft infolge der Vielköpfigkeit des Kollegiums erfahrungsgemäß auch minder wichtige Angelegenheiten zu keinem gedeihlichen Abschlusse gelangen? Gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen muß doch wohl der Staat, der das Aufsichtsrecht über die Schulen hat, festsetzen können; man kann höchstens sagen, daß es ihm nicht zustehe, Detaillehrpläne festzustellen und das Lehrverfahren vorzuzeichnen. Wenn trotzdem z. B. von der österreichischen Unterrichtsbehörde „Instruktionen" (s. d. Art.) für den Unterricht an den Gymnasien und Realschulen und „Weisungen" zur Führung des Lehramtes hinausgegeben worden sind, so braucht darin nicht von vornherein eine Unterbindung der Lehrfreiheit erblickt zu werden. „Sie wollen nur gleichsam einen ausführenden Kommentar zu dem nur in kurzen Sätzen abgefaßten Lehrplan bieten, seine Intentionen verdeutlichen und an bewährten Beispielen veranschaulichen, namentlich jüngere Lehrer vor Umwegen und Mißgriffen bewahren und sie zu planmäßiger didaktischer Arbeit verhalten, dem daran gewöhnten, erfahrenen Lehrer aber einen sicheren Maßstab in der Vergleichung und Beurteilung des eigenen Verfahrens an die Hand geben." Auf diese Weise wird die Individualität jener erfahrungsreichen Lehrer, welche auf anderem Wege gleiche oder bessere Erfolge zu erzielen vermögen, durchaus nicht eingeschränkt; die jüngeren aber werden zu steter Vervollkommnung des eigenen Unterrichtsbetriebes angeregt, wenn sie erfahren, daß man mit diesen Instruktionen nur einen der vielen möglichen Wege aufzeigen wollte. Die Erfahrung hat tatsächlich gezeigt, daß gewisse normative Bestimmungen auf den Unterrichtserfolg einen nicht unbedeutenden Einfluß üben. Dergleichen normative Veranstaltungen, seien es nun Lehrpläne, Lehrgänge, Lehrarten, Lehrbücher, Lehrmittel oder sonstige Behelfe, müssen in der Regel viele Proben bestehen, durch das Feuer mannigfaltiger Läuterungen hindurchgehen, bevor sie zur allgemeinen Geltung gelangen. Als das Gesamtprodukt vieler Menschenköpfe haben sie deshalb eine höhere Zuverlässigkeit als dasjenige, was der Augenblick in dem Bewußtsein eines einzigen Lehrers hervorbringt; dazu kommt noch, daß sich das Walten der Persönlichkeit beim Unterricht der öffentlichen Aufmerksamkeit entzieht, daher auch nicht gleich jenen normativen Veranstaltungen das Vehikel einer stetigen, von Generation zu Generation fortschreitenden Entwicklung sein kann. Das Wahre wird auch hier in der Mitte liegen, nämlich, daß der Lehr- und Erziehungserfolg innerhalb einer Gesamtheit von Lehranstalten keineswegs von den subjektiven Eigenschaften der lehrenden Persönlichkeiten einzig und allein abhänge, sondern daß er in einem gewissen Grade mitbedingt werde durch das System objektiver Veranstaltungen, welche in der Form gesetzlicher Normen, dann durch den Einfluß anerkannter Lehrmethoden und eingeführter Lehrbehelfe die Unterrichtstätigkeit der lehrenden Persönlichkeiten in bestimmte Bahnen lenken; daß dagegen jenes System objektiv bindender Veranstaltungen nie so weit reichen dürfe,

um den Lehrer in der erforderlichen freien Bewegung beim Unterricht zu hemmen. Das Lehren ist eben, sobald man über die bloße Eintrichterung der drei elementaren Fertigkeiten hinausgeht und den erziehenden Unterricht ins Auge faßt, eine Kunst, die, wie jede andere, ein gewisses Maß von Freiheit für sich in Anspruch nimmt. Darum steht selbst ein älterer, durchaus konservativer Schulmann, Dr. H. Gräfe, nicht an, selbst für den Volksschullehrer eine gewisse Lehrfreiheit zu verlangen, die allerdings in keine Lehrwillkür ausarten darf. Diese Lehrfreiheit kann sich unter Einschränkungen sowohl auf den Lehrstoff als auf die Lehrmethode erstrecken; für den ersteren ist zu bemerken, daß der Lehrplan, welcher den Lehrstoff im allgemeinen bezeichnet und vorschreibt, genau befolgt werden muß, ohne daß irgend eine wesentlichere Abänderung desselben, es sei denn mit Genehmigung der zuständigen Behörden, gestattet werden kann. In bezug auf die Methode gibt Gräfe zu, daß der Lehrer genötigt werden könne, keine Methode anzuwenden, welche (wie z. B. die Buchstabiermethode beim Leseunterricht) mit den didaktischen Fortschritten in grellem Widerspruche steht und den Unterrichtszweck offenbar auf unstatthafte Weise beeinträchtigt. Positiv aber würde eine Nötigung zum Gebrauche einer bestimmten Methode ebenso mit dem Vernunftrechte in Widerspruch treten als der Wirksamkeit des Unterrichts schaden, auch durch keine haltbaren Gründe gerechtfertigt werden können. Ein beruhigendes Wort hat Münch gesprochen, wenn er sagt: „In der Beaufsichtigung durch Vertreter der übergeordneten Behörde braucht man nicht eine den einzelnen beschämende Überwachung und Beschränkung seiner Bewegungsfreiheit zu sehen, nicht das Bestreben, Individuelles zu unterdrücken zu Gunsten bequemer Überwachung, auch nicht die Handhabe zur Aufnötigung der zufälligen Gesichtspunkte der vorgesetzten Persönlichkeit, des Machthabers, obwohl all dergleichen zuzeiten so erscheinen und so empfunden werden mag. Es gilt aber doch vielmehr, daß überlegene Erfahrung und ausgebreitete Einsicht ergänzend zu dem hinzukommen, was in der eigenen, engeren Wirkungssphäre gedeiht, daß auch unmerklich entwickelte Auswüchse oder Abirrungen rechtzeitig Hemmung erfahren, daß auseinandergehende Meinungen in eine Bahn gezogen werden, und daß Gutes von einer Stätte zur anderen anregend übertragen werde.“ Nicht immer werden die schulbehördlichen Visitationen in diesem Lichte angesehen, sondern vielfach nur als Ausdruck des Schulregiments, das sich nicht an Verordnungen und Erlässen genug tun, sondern sich auch persönlich in die Angelegenheiten der unterstehenden Schulen mischen will, um Zwang zu zeigen, wo Freiheit Segen bringt. Solcher Auffassung gegenüber dürfte das obige Wort eines Schulmannes (Münch) am Platze sein, der viele Jahre hindurch als Provinzialschulrat Gelegenheit gehabt hat, sich zu überzeugen, wieweit völlige Freiheit auf dem Gebiete der Schule segenbringend sein könnte.

Literatur: Rein W., Schulverfassung in Reins Enz. VI., 523 ff, wo auch positive Vorschläge zur Schulverfassung gemacht werden. — Münch W., Geist des Lehramts. Reimer, Berlin 1908.

Lindner-Loos.

Schulreise s. d. Art. Schülerausflüge.

Schulsparkassen. Diese Einrichtung hat den Zweck, in systematischer und fortlaufender Weise unter Anleitung des Lehrers den Sparsinn des Kindes anzuregen, die tatsächlichen Ersparnisse der Schüler zu sammeln, zu buchen und auf Wunsch die Ergebnisse den Eltern auszuweisen.

Die Frage, ob Schulsparkassen allgemein eingerichtet werden sollen, ist seit Jahren eine vielumstrittene. Während sich für die Einrichtung einzelne Schulbehörden, kirchliche Körperschaften und offizielle oder politisch tätige Persönlichkeiten warm eingesetzt haben, verhalten sich die Lehrer im allgemeinen ablehnend.

Als Gründe für die Einrichtung derartiger Sparkassen werden angeführt (siehe auch hiezu die Flugschriften des „Vereines für Jugendsparkassen in Deutschland“):

1. Das häusliche Sparen (Verwendung der „Sparbüchse“) und die bloße Ermahnung sparsam zu sein, reichen nicht aus, um ein Kind von unnützen Ausgaben (insbesondere

vom Naschen) abzuziehen, geschweige denn es anzuleiten, regelmäßig ein Scherflein zu hinterlegen.

2. Das allgemein und offen geübte, durch die Autorität des Lehrers geförderte Beispiel dagegen vermag es allein, auch säumige und leichtsinnig verschwendende Kinder wirksam zum Sparen zu erziehen. So kann im Rechenunterricht leicht bewiesen werden, welche Früchte das Sparen zeitigt.

Einlage wöchentlich

10 h,	20 h,	50 h,
in 5 Jahren	10 Jahren	20 Jahren
ungefähr 30 K	60 K	150 K
„ 60 „	120 „	300 „
„ 140 „	300 „	740 „

Man kann ferner an konkreten Beispielen die traurigen Folgen der Verschwendung und des Leichtsinnes beleuchten, ohne schmutzigen Geiz zu verteidigen. Sieht ferner das Kind die Mühe, welche sich der Lehrer nimmt, die Kasse zu verwalten, dann darf er einer günstigen Wirkung versichert sein.

3. Die Einrichtung ermöglicht es, die Schüler besser für das Leben vorzubereiten, den Sinn für Erwerben, für den Umgang mit Geld und dessen Verwendung (Vorsicht im Ausgeben) zu wecken. Dieser ökonomische Zug täte insbesondere den breiten Volksmassen not, denn nicht selten werden mühsam verdiente Heller auf ganz unnütze Dinge hinausgeworfen (Kleiderputz, geistige Getränke). Derart zum Sparen erzogene Menschen werden auch später ein öffentliches Amt gewissenhafter und praktischer verwalten.

4. Durch das Sparen kann auch der Sinn für öffentliches Wohltun wirksam geweckt werden. Die Überschüsse könnten auch armen Schülern zu gute kommen, wodurch die schroffen Standesunterschiede einigermaßen gemildert würden.

5. Eine Störung des Unterrichts ist ausgeschlossen, da das Einlegen vor dem Unterricht oder in den Pausen leicht bewältigt werden kann, zumal wenn die Schüler gewöhnt sind, die Spargelder an bestimmten Tagen einzulegen. Die zugehörigen Belehrungen wären im Gegenteil der praktischen Richtung des Unterrichts (z. B. im Rechnen) förderlich.

6. Die Schulsparkasse erspart Kindern und Eltern Zeit und Mühe, da auch die kleinsten Beträge angenommen und weitere Gänge unnötig werden.

Als Gründe gegen die Einführung wurden namentlich von Heinrich Schröer geltend gemacht:

1. Es ist zu befürchten, daß die Schüler während des Unterrichts an die Einlage denken (an das Naschen nach der Schule dürften sie eher denken).

2. Der Lehrer hat keine Kontrolle, ob das Geld vom Kinde rechtmäßig erworben ist (hat er sie, wenn das Kind sein Erworbenes vergeudet?).

3. Der Lehrer könnte leicht wegen Unterschleifes verdächtigt werden (bei sorgfältiger Verrechnung nicht möglich).

4. Arme Kinder können überhaupt nichts ersparen, es wird aber sicher der Neid in ihnen geweckt, wenn sie Kinder wohlhabender Eltern einlegen sehen (auch die geringsten Einlagen werden angenommen und gerade diese Einlagen armer Kinder werden mit Wohlwollen vom Lehrer beurteilt).

5. Das Schwergewicht der Erziehung werde von der Familie in die Schule verschoben (dann dürfte die Schule überhaupt nicht mehr erziehen. Oder sollte der häusliche Sparsinn durch das Sparen in der Schule leiden?).

6. Die Gewinnsucht werde in den Kindern geweckt, ja sie dürften die Lernaufgaben vernachlässigen, bestrebt, Ersparnisse durch Arbeit zu erwerben (also lieber müßig auf der Gasse herumtreiben, als 20 h wöchentlich durch Arbeit, Botengänge etc. erwerben?).

7. Das Kind wisse den Wert des Geldes noch nicht zu schätzen (darauf soll eben der praktisch arbeitende Unterricht abzielen; das ist eine wichtige Aufgabe der Schulbildung und viel wertvoller als das Vollpfropfen der Köpfe mit oft veraltetem, dem Lebenskreise des Kindes zu fern liegendem Realienstoff).

8. Die materialistische Auffassung des Lebens werde dadurch noch mehr gefördert, die sittliche Charakterbildung geschädigt (im Gegenteil, es sei eine Hauptaufgabe der Erziehung, die Jugend zur Selbständigkeit und materiellen Unabhängigkeit zu erziehen. Siehe Franklin! Mit Knauserei und schmutziger Gewinnsucht hat das gar nichts zu tun).

Man sieht, daß die angeführten Gründe contra alle nicht stichhältig sind, und die Abneigung des Lehrstands beruht auf der Verantwortung und Mühe, die er damit übernimmt, zumal wenn diese ohne Vergütung bliebe, was aber nicht durchführbar ist. Einzelne Beurteiler wollen das Sparen in das nachschulpflichtige Alter verlegen, was nicht zu empfehlen ist, denn der Sparsinn muß von früher Jugend an geweckt werden.

Von den Regierungen hat bis jetzt nur die von Braunschweig die Frage gesetzlich geregelt, in einzelnen Fällen bestehen hiefür Verordnungen, oder die Übung ist stillschweigend gestattet.

Geschichtliches und Statistisches. Die Gründung der ersten Schulsparkassen durch Lehrer fällt in die Jahre 1821 (Goslar) und 1833 (Apolda). — Oberlin in Steinthal hatte eine solche bereits eingerichtet, bevor man noch in Berlin und Paris daran dachte. In Gotha finden wir 1848 Frau Hey als Begründerin einer solchen. Senckel, ein protestantischer Geistlicher, folgte 1867 nach und breitete die Idee mit Hilfe des deutschen Vereines in Glogau energisch aus, zunächst als Mittel gegen die umsichgreifende Trunksucht in Schlesien. In der Schweiz wirkten einzelne Pfarrer (Spyri, Grob und Straßer) für die Einrichtung. Auch in Österreich wurde die Gründung von Schulsparkassen angeregt, doch verhielten sich Lehrstand und pädagogische Presse ablehnend.

In Deutschland wirkt heute der „Verein für Jugendsparkassen" mit umfassendem Programm, welcher die oben unter pro angeführten Grundsätze in Mitteilungen und Flugschriften eifrig verficht. Er hat das Sparen der Schüler bis zum 17. Lebensjahre im Auge und will die Schulsparkassen ausschließlich an die öffentlichen Sparkassen (also nicht an private Kreditinstitute) angliedern (Geschäftsführer des Vereines ist Pastor und Schulrat Senckel in Hohenwalde, preuß. Schlesien, bei dem die bezüglichen Druckwerke zu haben sind).

Deutschland wies Mitte der Neunzigerjahre 2000 Kassen, 250.000 Einleger mit einem Einlagekapital von 6 Millionen Mark auf (Breslau 28 Kassen, 10.000 Einleger, 200.000 M. Einlage; Hannover 58 Kassen, 22.000 Einleger, 1,300.000 M. Einlage). Frankreich zählte über 20.000 Kassen, 500.000 Einleger, 15 Millionen Frank Kapital; England 9000 Kassen, 500.000 M. Einlage; Belgien 6000 Kassen, 200.000 Einleger. In der Schweiz bestanden 300 Kassen. In Italien scheint nach einer glänzenden Inszenierung seit 1888 ein Rückgang eingetreten zu sein.

Der Betrieb kann nur bei rationeller Gestaltung gedeihen. Das ist der Fall:

1. wenn die Satzungen in jeder Schule aktenmäßig festgelegt sind und wenn für die Einkassierung und Verbuchung geeignete Kräfte (nicht immer die Klassenlehrer) sich finden. Die Kassabücher müssen sehr sorgfältig geführt sein und eine Übersicht jederzeit ermöglichen.

2. Das Einlegen findet zu bestimmten Stunden an festgesetzten Tagen statt und muß regelmäßig erfolgen. Unregelmäßige Zahler werden gestrichen.

3. Den Eltern steht jederzeit eine Kontrolle über die von ihren Kindern gemachten Einlagen zu.

4. Die Gelder werden regelmäßig in eine öffentliche Sparkasse abgeführt und dort nutzbringend angelegt.

5. Die Endsumme darf einen gewissen Betrag (z. B. eine Ausstattung für Mädchen, Einrichtung eines kleinen Geschäftes) nicht übersteigen.

6. Der Lehrer versieht die Verwaltung der Schulsparkasse im Nebenamte und erhält dafür eine entsprechende Vergütung.

7. Er hat nicht bloß die Einleger seiner Schule, sondern auch Teilnehmer an externen Jugendsparkassen sorgfältig über den Wert und die Verwendung des Geldes, über die Folgen der Verschwendung etc. zu belehren (Konzentration mit dem Rechenunterricht).

In der rechten Weise eingerichtet und verwaltet, mit Maß betrieben und mit den erforderlichen erziehlichen und unterrichtlichen Maßregeln verbunden, könnten die Schulsparkassen in erziehlicher und sozialer Hinsicht reichen Segen stiften und es ist schade, daß in Österreich diese wichtige Sache fast ganz eingeschlafen ist. In Wien wurde 1907 der Versuch gemacht, die den Schülern leicht zugänglichen „Heimsparkassen" für ein erfolgreiches Sparen in der Schule heranzuziehen. Mit welchem Erfolge, wird die Zukunft lehren.

Literatur: Rolle Hermann, Schulsparkassen (Reins Enzyklopädie). — Wilhelmi, Die Schulsparkassen und ihre Verbreitung. — Senckel, Die Schulsparkassen (Eine Denkschrift). — Flugschriften und Berichte des Vereines für Jugendsparkassen. — Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Konrad etc. (II. Supplementband). — Schröer Heinrich, Wider die Schulsparkassen. — De Malarce, Die Schulsparkassen. Holtzendorffs Zeit- und Streitfragen. H. 120. — Böhnert, Die Schulsparkasse. Leipzig 1881. — Ratkowski, Die Schulsparkassen mit Benützung von Sparmarken. Wien 1875. — Schröter, Die Schulsparkassen vom Standpunkt der Pädagogik und Nationalökonomie. 1877. — Schulsparkassen. Gartenlaube 1893.

Wien. *Ferd. Frank.*

Schulstatistik. Zu den wichtigsten Pflichten des modernen Staates gehört die Begründung und Erhaltung aller jener Einrichtungen, welche die sittliche und intellektuelle Bildung seiner Bürger zum Zwecke haben. Die Mannigfaltigkeit dieser Einrichtungen entspricht der stetig wachsenden Mannigfaltigkeit der Aufgaben und Leistungen des modernen Staats- und Gesellschaftslebens, die eine vielfach differenzierte und abgestufte geistige Ausrüstung der Individuen zur Voraussetzung haben. Es widerspricht dem Geiste des modernen Staates, diese durch den Selbsterhaltungstrieb aufgedrängte Fürsorge der Unternehmungslust und Willkür der Privaten zu überlassen. Wiewohl er die Initiative der letzteren nicht ganz ausschließt, behält er sich doch die Organisation und Beaufsichtigung aller Gattungen von öffentlichen Schulen vor, für einen großen Teil derselben bestreitet er den gesamten Aufwand, viele Schulen, die aus Mitteln der einzelnen Länder oder Gemeinden oder irgend einer anderen juristischen Person erhalten werden, unterstützt der Staat durch regelmäßige Subventionen. Indem er aber auf die Organisation und die Lehrpläne, sodann auch auf die Lehrerbestellung und Lehrervorbildung maßgebenden Einfluß nimmt, schafft er für das Schulwesen eine feste Grundlage, die es auch der modernen Wissenschaft der Statistik ermöglicht, ihres Amtes zu walten.

Was ist das Objekt der Statistik als „exakter Gesellschaftslehre" und wie ist sie zu definieren? Nach Adolf Wagner*) sind Objekt der Statistik alle jene Erscheinungen der realen Welt (in und außerhalb des Menschheitslebens), welche als Funktionen (Wirkungen) konstanter und akzidenteller Ursachen keinen absolut gleichmäßigen, wohl aber einen im ganzen (d. h. in der großen Zahl der Fälle) regelmäßigen, durch die konstanten Ursachen bedingten Charakter haben. Die Methode der Statistik aber ist die systematische Massenbeobachtung der Einzelfälle jener Erscheinungen, welche möglichst genaue Quantitätsbestimmungen bezweckt und daher qualitative Verschiedenheiten auf quantitative zurückzuführen sucht. Daraus ergibt sich die Definition der Statistik: sie ist jene induktive Beobachtungswissenschaft, welche mittels der bezeichneten Methode die erwähnten Erscheinungen der realen Welt zu erklären sucht, indem sie ihre Gleichförmigkeit ermittelt und auf Kausalgesetze zurückführt. Zu jenen Erscheinungen gehört nun auch das äußere und innere Leben der Schulen und somit gibt es auch als wichtigsten Zweig der „Bildungsstatistik" eine Schulstatistik; was diese zu leisten, aber auch, was sie nicht zu leisten vermag, will dieser Artikel in den allgemeinsten Grundzügen darlegen.

Die Schulstatistik mit ihren überaus mannigfaltigen Aufschlüssen ermöglicht es, zu beurteilen, in welcher Weise der Staat nebst allen anderen durch das Gesetz herangezogenen Faktoren seiner Pflicht der Obsorge für das gesamte Unterrichts- und Bildungswesen nachkommt und ob er dabei den unwandelbaren Grundsätzen einer wissenschaftlichen Pädagogik einerseits, den Forderungen des fortschreitenden Zeitgeistes anderseits genügend Gehör schenkt. Aber auch darüber gibt uns die Statistik Aufschluß, in welcher Weise diejenigen, denen alle die Bildungsinstitute unmittelbar zu gute kommen sollen, den Bemühungen des Staates und seiner Mitarbeiter entgegenkommen. In dem Falle, wo eine gesetzliche Pflicht der Schulbenützung für das Elternhaus vorliegt, kommt es darauf an, zu erfahren, mit welchem Eifer

*) Art. Statistik in Bluntschlis deutsch. Staatswörterbuch, 10. Bd. (1867), S. 464 und 469.

diese Pflicht erfüllt wird, oder inwiefern äußere Umstände aller Art (klimatische, ökonomische u. a.) dieser Pflichterfüllung Hindernisse bereiten. Schlimmer ist es, wenn da und dort die zur Errichtung und Erhaltung von Schulen gesetzlich verpflichteten Faktoren selbst, insbesondere die Gemeinden, ökonomisch außer stande sind, dieser Pflicht zu genügen, — eine vis maior, auf die sogar das Gesetz selbst Rücksicht nimmt und die mitunter beträchtlich große Gruppen der Bevölkerung von den Segnungen der Schulbildung ausschließt. Bei allen über den Bereich der Pflichtschule hinausgehenden Lehranstalten, deren Benützung somit vom freien Belieben der einzelnen abhängt, zeigen die Erhebungen der Statistik die mannigfaltigen Einflüsse auf, welche für die Wahl dieser oder jener Schulgattung maßgebend sind. Familientradition, Standesrücksichten, die Berufsstellung des Vaters, frühzeitige Wahl des Lebensberufes infolge deutlich hervortretender Anlagen des Kindes, ökonomische Verhältnisse, Nationalität, Konfession u. ä. bestimmen die Wahl des Studienganges. Von wesentlicher Bedeutung ist hiebei für die breiten Schichten der weniger bemittelten Bevölkerung die Dauer desselben und die Leichtigkeit der Versorgung. Dazu kommen noch als eine manchen Schulorganismus schwer drückende und vielfach hemmende Last die mancherlei „Berechtigungen", durch welche ganze Scharen von unberufenen Knaben solchen Schulen zugeführt werden, deren Zielstellung durch weit höhere Rücksichten bestimmt wird als die Präparierung für den Erwerb gewisser Privilegien oder die Versorgung gewisser Spezialberufe mit genügend viel Kandidaten.

Aber auch der Erfolg der didaktischen und pädagogischen Tätigkeit läßt sich aus der Schulstatistik entnehmen, natürlich nur soweit er sich in äußerlichen, der Zählung zugänglichen Feststellungen ausspricht. Der Wert dieses Nachweises ist aus weiter unten anzuführenden Gründen am geringsten, wenn der Blick auf die einzelne Anstalt beschränkt bleibt, er steigt aber in demselben Maße, als die vergleichende Beurteilung immer mehr Schulen der gleichen Kategorie umfaßt, so daß die sämtlichen, den sachlichen Erfolg bestimmenden Faktoren immer mehr variieren und somit die konstanten Ursachen durch Kompensation der akzidentellen immer klarer hervortreten. Diese konstanten Ursachen des Unterrichts- und Erziehungserfolges sind aber in den intellektuellen und ethischen Anlagen der Schüler, in der Leistungsfähigkeit und Gewissenhaftigkeit der Lehrer, mitunter auch in den häuslichen Verhältnissen der Schüler zu suchen. Auf diesen Gebieten jedoch müssen selbstverständlich Maß und Zahl vollständig versagen und jede kausalgesetzliche Deutung statistischer Nachweise bedarf der äußersten Vorsicht. Trotzdem lehrt die Erfahrung oft genug, daß sich Schulerhalter, Aufsichtsbehörden und Publikum auf diesem Wege täuschen lassen, mitunter vielleicht auch täuschen lassen wollen.

Die Ermittlungen der Statistik erhalten auch auf dem Gebiete des Bildungswesens ihren höchsten Wert erst dann, wenn sie uns, nach komparativer Methode durchgeführt, die von zahlreichen, zunächst noch unbekannten Ursachen abhängige Variabilität der zahlenmäßig erfaßten Zustände und Erscheinungen sowohl im zeitlichen Nacheinander als im räumlichen Nebeneinander vor Augen führen. Die zeitlichen Veränderungen eines und desselben statistischen Objektes sind zunächst für den gegebenen sozialen Körper lehrreich, z. B. die Veränderungen des Zahlenverhältnisses der Volksschulen und der Gesamtbevölkerung eines kleineren oder größeren Verwaltungsgebietes; beim räumlichen Nebeneinander handelt es sich um die Möglichkeit des Vergleiches der Schulzustände verschiedener Staaten oder Nationen oder auch der größeren Verwaltungsgebiete desselben Staatsganzen untereinander. So erregt es sicherlich hohes Interesse, wenn wir z. B. im III. Bande von W. Lexis, „Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich" (Berlin, 1904, S. 194), lesen: „In Berlins Nachbarstadt Charlottenburg ist im letzten halben Jahrhundert die Einwohnerzahl fast auf das 18fache gestiegen, während sich die Zahl der Gemeindeschulkinder nahezu auf das 26fache, die Zahl der Volksschulklassen aber auf mehr als das 40fache vermehrt hat." Und wie beredt ist anderseits die Sprache der Zahlen, wenn wir aus Hübner-Juraschecks Geographisch-statistischen Tabellen für 1905

(S. 91 ff.) entnehmen, daß nach den Erhebungen des Jahres 1900 von 1000 Einwohnern der Gesamtbevölkerung weder lesen noch schreiben konnten: in Österreich 356, in Ungarn 478, in Portugal 786, in Serbien 830, in Rumänien aber (1 Jahr vorher) 884!

Aus der obigen Betrachtung ergibt sich Wert und Bedeutung der Schulstatistik von selbst. Für die großen Schulgründer und Schulerhalter mit dem Staat an der Spitze ist sie eine unentbehrliche Voraussetzung schon für die meisten Verwaltungsaufgaben selbst; überdies gewährt sie die verläßlichste Information über den Wechsel der Bedürfnisse und Anschauungen der auf Bildungsgelegenheiten angewiesenen Bevölkerung und gibt so die Anregung zu administrativen oder legislativen Neuerungen. Aber auch dem einzelnen gewährt sie die wichtigsten Aufschlüsse, mögen diese zu praktischen oder zu wissenschaftlichen Zwecken gesucht werden. Bei der engen Wechselbeziehung zwischen der Entwicklung des Schulwesens und dem Kulturniveau eines Staates überhaupt sind Staatsmänner, Politiker, Historiker, Geographen, Soziologen, Nationalökonomen, Ethiker und Lehrer gleich sehr auf die stumme und doch so eindringliche Sprache der schulstatistischen Tabellen angewiesen.

Gerade der Schulmann aber hat auch daran das höchste Interesse, sich jederzeit vor Augen zu halten, was die statistische Wissenschaft für seine Berufstätigkeit nicht leisten kann. Die Statistik deckt bei allen solchen Erscheinungen, die wegen ihrer allzu komplizierten Verursachung für die Forschungsmethoden der Naturwissenschaft zunächst unzugänglich sind, wohl aber Massenbeobachtungen gestatten, Gleichförmigkeiten im Verlauf oder im Zusammenhang ihrer Elemente auf. Will sie sich nun nicht mit dem bescheidenen Range einer Hilfsdisziplin begnügen, sondern in Wahrheit eine „exakte Gesellschaftslehre" sein, so müssen jene Gleichförmigkeiten kausal gedeutet werden. Freilich erfordert diese Aufgabe die größte Vorsicht, erstens weil sie jedesmal mit einer Grenzüberschreitung in ein besonderes Wissensgebiet hinein verbunden ist, zweitens weil sich nur zu oft verschiedene und ganz entgegengesetzte Kausalerklärungen darbieten, so daß Irrtümer schwer zu vermeiden sind. Und wie oft versagt jeder Erklärungsversuch! Diese Gefahren sind aber, wie schon angedeutet wurde, in der Schulstatistik, zumal in allen Nachweisungen des Erziehungs- und Unterrichtserfolges besonders groß. Die nach einer feststehenden Notenskala abgestuften Klassifikations- und Prüfungsergebnisse gestatten zwar eine quantitative Vergleichung, der Rückschluß aber auf die Qualität, d. i. auf den inneren sachlichen Wert der Schülerleistungen einerseits, auf das Lehrgeschick, auf die fachliche Tüchtigkeit, endlich — was in erzieherischer Hinsicht die Hauptsache ist — auf den sittlichen Ernst und die Gewissenhaftigkeit der Lehrer anderseits ist äußerst unsicher. Mögen immerhin für Schulen der gleichen Kategorie dieselbe Organisation, derselbe Lehrplan, dieselben Normalien und Instruktionen gelten, so hat doch jeder Lehrer — und es ist ein hohes Glück für unsere Jugend, daß es so ist — seine persönliche Auffassung von den Forderungen seines Berufes, seine persönliche Methode, seine persönlichen Maßstäbe sowohl für die Leistungen als für die sittliche Haltung der Schüler. Ich muß es wiederholen, es ist ein hohes Glück, daß der Lehrer doch etwas mehr bedeutet als die bewegende Kraft für eine vorhandene Maschine, die immer nur dieselbe, schablonenmäßige Arbeit leisten, bezw. dasselbe Produkt liefern kann. Gewiß ist eine feste äußere Ordnung für eine zweckvolle Tätigkeit unentbehrlich, an der Hunderte, ja Tausende von Individuen beteiligt sind; aber erst der Geist und das Leben, das die Lehrerpersönlichkeit jenem wohlregulierten Tun einhaucht, kann es wahrhaft wirksam und fruchtbar machen. Je tüchtiger ein Lehrer ist, je schönere Erfolge er in jeder Hinsicht aufweist, desto peinlicher ist ihm der unaufhörliche Zwang, zu examinieren, zu klassifizieren, seine Bewertung der einzelnen Schüler trotz der unsäglich feinen Unterschiede und Übergänge in das Prokrustesbett vorgeschriebener Rubriken und Prädikate zu zwängen. Dazu kommen nun noch auf Seite der Lehrenden die nicht geringen Verschiedenheiten der geistigen Anlagen, der wissenschaftlichen Ausrüstung, der ethischen Entwicklungshöhe. In der letzten Hinsicht kommt es darauf

an, ob etwa dieser oder jener Lehrer schwach genug ist, sich in seinem Urteile durch exoterische Motive bestimmen zu lassen; und es ist noch lange nicht der schlimmste Fall, wenn es nur nationale oder konfessionelle Erwägungen, bezw. Gefühle sind, die ihn von der objektiven Beurteilung abdrängen. Noch zahlreicher und mannigfaltiger sind die Faktoren des Unterrichts- und Erziehungserfolges auf Seite der Schülerschaft verschiedener Klassen, die der Zufall oft bunt genug zusammenwürfelt, so daß die Vorbedingungen eines guten Erfolges recht grell variieren. Behörden und Lehrkörper sind wohl überall darüber einig, daß der Maßstab der Forderungen jedesmal der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse anzupassen ist. Schon daraus aber ergibt sich die Relativität der Prüfungsnoten und Zeugnisprädikate. Nun nehme man noch alle die anderen, soeben angeführten Einflüsse hinzu! Man sieht dann deutlich, daß an den eigentlichen Kern der Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Statistik mit allen ihren Mitteln nicht herankommt. In diesem Sinne ist die Schule ganz eigentlich eine Welt von Imponderabilien. Daß z. B. bei ungefähr gleicher Schülerzahl das Gymnasium *A* alljährlich weit mehr „Vorzugsschüler“ und weit weniger „Durchgefallene“ aufweist als das Gymnasium *B*, oder daß in der Provinz *M* bei den Maturitätsprüfungen regelmäßig ein größerer Prozentsatz der Abiturienten approbiert wird als im Lande *N*, läßt für den Kundigen zunächst die verschiedensten Deutungen zu, während das große Publikum, dem vornehmlich am äußeren Erfolge gelegen ist, vorschnell abzusprechen geneigt ist. Und sind es immer nur die Eltern, die jenen Lehrer für den verdienstvollsten halten, der Jahr für Jahr — wenn auch nur auf dem Papiere — alle seine Schüler ans Ziel steuert? Wie schwierig ist insbesondere eine nach „objektiven“ Kriterien zu fällende Entscheidung und wie groß der Spielraum für individuelle Auffassungen, wenn es sich darum handelt, ob ein Schüler „reif“ ist, sei es zum „Aufsteigen“ oder für den Übertritt an die Hochschule! So kommen wir denn zu dem Schlußergebnis, daß die Schulstatistik, soweit sie sich auf den durch Dokumente festgelegten Studienerfolg bezieht, nur mit äußerster Vorsicht auszudeuten ist und streng genommen nur für diejenigen eindeutigen Wert besitzt, welche die Leistungen der fraglichen Schulen durch persönliche Anschauung kennen gelernt haben. Behörden und Vorgesetzte werden der Schule den größten Dienst erweisen, wenn sie alles unterlassen, was geeignet wäre, den statistischen Tabellen in den Augen der Lehrer ein Gewicht und Ansehen zu verleihen, das ihnen gar nicht zukommt. Es besteht sonst die Gefahr, daß so manche Lehrernaturen in allem, was der Statistik erreichbar ist, nicht etwa ein „notwendiges Übel“, sondern geradezu den Hauptzweck ihrer Tätigkeit erblicken.

* * *

Es ist nicht Aufgabe dieses Artikels, alle die Schemata zusammenzustellen, nach denen die einzelnen Schulen, die Aufsichtsbehörden und die statistischen Ämter ihre tabellarischen Ausweise über Schüler, Lehrer, Lehrmittel, Geldaufwand, Einnahmen, Stipendien, Klassifikations- und Abschlußprüfungsergebnisse und noch vieles andere verfassen. Seit dem Wiener statistischen Kongreß von 1857, der das erschöpfende Programm des trefflichen österreichischen Statistikers und Schulmannes Adolf Ficker*) auch als Grundlage für eine internationale Unterrichtsstatistik genehmigte, sind die bedeutungsvollen Gesichtspunkte der statistischen Arbeit für alle Schulgattungen festgestellt und die darnach entworfenen Übersichten haben sich aufs beste bewährt. Der neueren und neuesten Zeit gehört die immer ausgedehntere Verwendung der graphischen Veranschaulichungsmittel an, durch welche die statistischen Tabellen in wirksamster Weise ergänzt, ja sogar zum Teil ersetzt werden: ich meine die Diagramme (Linien-, Flächen- und Körperdiagramme) und die Kartogramme (Punkt- und Flächenkartogramme). Unter den Liniendiagrammen hat für die zeitlichen Veränderungen statistischer Objekte das Kurvensymbol die größte Bedeu-

*) Vgl. dessen vorzüglichen Art. Schulstatistik in der ersten Auflage von Schmids Enzyk. des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, 8. Band.

tung gewonnen.*) Überhaupt aber sollte jeder statistische Nachweis möglichst anschaulich sein, zumal dann, wenn er zu Vergleichen benützt werden soll. Es ist z. B. weit weniger anschaulich, wenn man erfährt, daß in Preußen 1903 auf 1,000.000 Einwohner 1·22 Oberrealschulen und auf 10.000 *km*² 1·2 solcher Schulen entfielen, als wenn man liest, in Österreich sei 1900 eine „Mittelschule" auf 431 *km*² und auf 67.095 Bewohner entfallen.

Die Bildungsstatistik umfaßt außer dem Schulwesen alle Arten von Bibliotheken, Museen, Akademien, Konservatorien, die wissenschaftlichen, die Bildungs- und Kunstvereine, die Volkshochschulkurse; sie registriert die botanischen und zoologischen Gärten, die Aquarien, die Sternwarten, die Institute für Meteorologie, Geologie, Hygiene, Erdbebenkunde, Ozeanographie, Archäologie u. s. w.; sie berichtet alljährlich über die Zahl der auf eine Person entfallenden Briefe, der im Lande verlegten neuen Bücher, der Zeitungen und Zeitschriften; insbesondere aber sucht sie die Verbreitung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens festzustellen und durch diese letzteren Erhebungen allein rückt sie der Frage des Bildungsniveaus der großen Masse der Bevölkerung unmittelbar an den Leib. Aber auch da ist die negative Seite des Ergebnisses, der Analphabetismus, verständlicher und belehrender als die positive mit ihren zahllosen Abstufungen des Lesen- und Schreibenkönnens. Man könnte also in dieser Beziehung füglich passender von einer Unbildungsstatistik sprechen, wie ja auch unsere berühmte „Moralstatistik" nach ihren Hauptergebnissen richtiger als Immoralstatistik zu bezeichnen wäre. Es ist sehr bedauerlich, daß gerade für die Erhebung der des Lesens und Schreibens oder nur des Lesens Kundigen die internationalen Vereinbarungen recht mangelhaft sind, so daß die Vergleichung der Staaten untereinander oft unzuverlässig, mitunter ganz unmöglich ist. Mustergültig und durch positive Ergebnisse wertvoll ist die Art, wie in der Schweiz der Bildungszustand der in den Militärdienst Eintretenden erhoben wird (vgl. Reins Enzykl. Handb. der Pädag. VII., Art. Unterrichtsstatistik, S. 305 f.).

Es erübrigt noch der Hinweis auf einige von der modernen Hygiene aufgestellten Forderungen, über deren Erfüllung die Statistik der niederen und mittleren Schulen gewissenhaft zu berichten hätte: wir wollen etwas erfahren über die Größe und Lage, Beheizung und Beleuchtung der Schulzimmer, über die Beschaffenheit der Sitzbänke, die Unterbringung der (oft durchnäßten) Überkleider, über den Winter- und Sommerturnplatz, über Gesicht, Gehör, Gebiß der Schüler (Schularzt), über die Erholungsmöglichkeit in den Unterrichtspausen; insbesondere bei Volksschulen interessiert uns mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler und Lehrer sowie auf Erziehungs- und Unterrichtserfolg die Maximalfrequenz der Schulklassen, die Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag, die Lage der Hauptferien, die Maxima des Schulweges auswärtiger Schüler, deren Unterbringung und Verpflegung im Falle eines Nachmittagsunterrichts u. ä. m. (vgl. dazu die dem Jahrg. 1906 des Verordnungsblattes des österr. Unterrichtsminist. beigelegten Fragebogen für öffentl. und Privatvolksschulen). Für die Gymnasien und Realschulen wäre der Nachweis schul- und sozialpolitisch interessant, welcher Prozentsatz der diesen Studiengang einschlagenden Schüler durchschnittlich bis zur Reifeprüfung gelangt und diese auch besteht. Noch wichtiger wären analoge Erhebungen für die Hochschulen. Zweifellos hat die Unterrichtsverwaltung die Pflicht, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln den Zufluß zu den verschiedenen Berufsstudien, dem vorhandenen Bedürfnisse entsprechend, durch rechtzeitige und möglichst wirksame Verlautbarungen zu

*) Das Nähere findet man in Georg v. Mayrs Theoretischer Statistik (Statistik und Gesellschaftslehre I. 1895, S. 102 ff.). Trotz der abfälligen Bemerkung Mayrs im eben genannten Buche (S. 104 Fußnote) kann ich nicht umhin, auf A. L. Hickmanns ungemein handliche „geographisch-statistische" Atlanten hinzuweisen, deren Veranschaulichungsmethoden den Vorzug haben, daß sie der vergleichenden Abschätzung die wirksamsten Hilfen gewähren und vor allem den Laien rascher zum Ziele führen als Zahlenkolonnen. Hickmann behandelt Österreich-Ungarn und Deutschland gesondert und außerdem gibt es von ihm einen geogr.-statist. „Universal-Taschenatlas" (1905).

regeln. Dadurch würde einerseits die betrübende Erscheinung des „gelehrten" oder „studierten Proletariats" eingeschränkt, anderseits dem nicht geringeren Übel vorgebeugt, daß sich — wie im Wechsel von Flut und Ebbe — für gewisse öffentliche Berufe zuweilen zu wenig junger Nachwuchs vorfindet. Ein österreichischer Statistiker in hervorragender Stellung hat sich darüber folgendermaßen zu mir geäußert: „Im sozialen Körper des modernen Staates ergeben sich dadurch drückende Übelstände, daß sich alljährlich eine nicht geringe Zahl von jungen Leuten höheren, insbesondere Universitätsstudien widmet, ohne sie vollenden zu können oder nach Vollendung derselben eine entsprechende Anstellung im öffentlichen Dienste zu finden. Es drängt sich daher die Frage auf, ob es nicht möglich wäre, Jahr für Jahr einerseits die Zahl der im öffentlichen Leben vorhandenen offenen Stellen, für die eine akademische Vorbildung gefordert wird, anderseits die Zahl derjenigen Personen festzustellen, die sich dem Universitätsstudium widmen, bezw. es absolvieren. Nur so kämen wir zu einem tieferen Einblick in das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage; daraus aber würden sich die für die Regelung des Zuflusses zu den einzelnen Studienzweigen notwendigen Vorkehrungen von selbst ergeben." Zugleich erwähnte mein Gewährsmann eine Arbeit von W. Lexis aus dem Jahre 1892, in der diese Frage im Auftrage der Regierung für die preußischen Universitäten untersucht wurde und der höchst beachtenswerte Winke für die Art der Einflußnahme auf die Studienwahl zu entnehmen sind. Es liegt in der Natur der Sache, daß jene Bilanz zwischen Nachfrage und Angebot mit einiger Genauigkeit nur im Bereiche solcher Ämter, bezw. Schulen durchgeführt werden kann, von denen die Zentralbehörden, welche ihrerseits die fraglichen prophylaktischen Maßregeln treffen sollen, die pünktliche Ausführung aller der notwendigen Vorarbeiten voraussetzen können.

Literatur: Zur Theorie der Statistik überhaupt: außer dem schon angeführten Artikel von Ad. Wagner auch G. Rümelin, Abt. „Statistik" in Schönbergs Handb. der polit. Ökonomie, III. Bd. (1891), S. 803 bis 822, ferner „Reden und Aufsätze", 1875. — Meitzen A., Gesch., Theorie und Technik der Statistik. 2. Aufl. 1903. — Für Schulstatistik im besonderen: Petersilies Art. „Unterrichtsstat." in der 2. Aufl. der Schmid-Schraderschen Enzykl., 9. Bd., 1887. — Für alle Arten von Schulen: Brachelli-Juraschek, Die Staaten Europas, 5. Aufl., 1903, S. 294—350 (sehr wertvoll für Vergleiche). — Horn Ewald, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, 1906 (beleuchtet die Organisation). — Von der österr. statist. Zentralkommission: Statistik der Unterrichtsanstalten in den im R. v. Kön. und Länd. für 1902/03 (Österr. Stat., 76. Bd., 1. Heft, 1905; nach allen Seiten erschöpfend). — Ein monumentales Werk ist Lexis W., Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, 4 Bde. 1904; historisch, organisatorisch und statistisch gleich lehrreich, auch für das Mädchenschulwesen und alle Arten von Fachschulen. Der I. Bd. behandelt die Universitäten hauptsächlich als Unterrichtsanstalten, während sie in Lexis, Die deutschen Universitäten 1893, mehr als Stätten der wissenschaftlichen Forschung geschildert werden. Der 2. und 3. Teil des IV. Bandes zeigt die gewaltige Entwicklung des Fachschulwesens. — Für den niederen Unterricht: (Österr. Stat., 62. Bd., 2. Heft, 1903) Statistik der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen, auf Grund der Erhebungen von 1900. — Für die Mittelschulen aller Art, auch die gewerblichen Fachschulen Österreichs bringt das Verordnungsblatt des Unterrichtsministeriums jährlich instruktive statistische Ausweise. Die Gymnasien, Realschulen u. s. w. veröffentlichen in ihren gedruckten Jahresberichten statistische Übersichten mit wertvollem Detail. — Das gesamte Schulwesen findet endlich alljährlich eingehende Berücksichtigung im offiziellen „Österr. statist. Handbuch für die im R. v. Kön. und Länd." (für 1901, erschienen 1902), sodann im „Statist. Jahrbuche der Schweiz", im „Annuario statistico Italiano", im „Annuaire de la statistique de la France" (für 1903, erschienen 1904) und ähnliche Publikationen.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

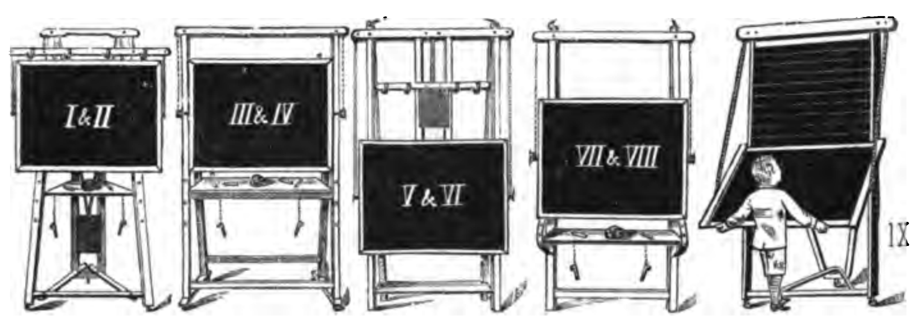
Schulstrafen s. d. Art. Belohnungen und Strafen.

Schultafel. Man benötigt für jedes Lehrzimmer mindestens zwei Schultafeln von 1 *m* Höhe und 1·5 *m* Breite, wenn möglich, eine Tafel mit Gestell und eine Wandtafel oder zwei übereinander verschiebbare Wandtafeln.

Sie werden aus Holz, mehrfach zusammengesetzter Pappe, Schiefer oder aus

Linoleum hergestellt. Am besten eignet sich Lindenholz oder Ledertuch.

Die Tafelfläche muß eben, tief schwarz und matt (ohne Lichtreflex) sein; der Anstrich muß aus einer Masse bestehen, die, erhärtet, keine Eindrücke der Kreide hinterläßt. Das erforderliche Lineament wird mit roter Farbe ausgeführt. Sehr empfehlenswert sind die von K. A. Helbig in Wien, XII. Reschgasse 7, hergestellten Schultafeln aus Lindenholz, 120 × 160 *cm*, à 24 K, und die Ledertuchtafeln mit Rahmen in denselben Dimensionen à 22 K (Tafelgestell aus Eichenholz, schiebbar 16 K). Ebenso ist auch die von Helbig erfundene patentierte und im In- und Ausland seit einer Reihe von Jahren ange-



Königs Eintafelgestelle, Tafelgröße 100×140 *cm*, mit zwei Schreibflächen: I. Mit Linoltafel, auf freistehendem Gestell mit Fußrollen, verstellbar mit Gegengewicht. — II. Mit Holztafel, sonst wie vorstehend. — III. Mit Linoltafel, auf freistehendem Gestell mit Fußrollen, verstellbar ohne Gegengewicht. IV. Mit Holztafel, sonst wie vorstehend. — V. Mit Linoltafel, auf Wandgestell, verstellbar mit Gegengewicht, mit Anschlageisen. — VI. Mit Holztafel, sonst wie vorstehend. — VII. Mit Linoltafel, auf Wandgestell, verstellbar ohne Gegengewicht, mit Anschlageisen. — VIII. Mit Holztafel. Sonst wie vorstehend. — IX. Königs Doppeltafelgestelle.

wandte Imprägnationsmethode (Schwarzanstrich) für Schultafeln zu empfehlen.

Sehr empfehlenswert sind auch Königs Eintafelgestelle (Wien, Lehrmittelanstalt Pichlers Witwe & Sohn), siehe die Abbildungen.

Über die Wichtigkeit der Schultafel als Unterrichtsmittel spricht sich Lindner folgendermaßen aus: „Das allgemeinste und wichtigste Lehrmittel, das bis zu einem gewissen Grad alle übrigen ersetzen kann und deshalb in keiner Schule fehlen darf, ist die Schultafel mit der Kreide und dem Schwamm. Sie wird durch den Eifer und die Geschicklichkeit des Lehrers zu einem jederzeit bereitstehenden Veranschaulichungsmittel, mittels dessen der Lehrer den Unterricht nicht bloß dem Ohr, sondern auch dem Auge des Schülers erschließt. Darstellungen auf der Schultafel haben vor den fertigen Zeichnungen und Bildern den großen Vorzug, daß sie vor dem Auge des Schülers nach und nach entstehen, daher leichter erfaßt werden können und den genetischen Unterricht fördern."

Die Schultafel findet in jedem Unterrichtsgegenstand Verwendung und nicht ohne Bedeutung ist es, wenn man behauptet, der Lehrer sei der beste, der die meiste Kreide verbrauche.

Sehr förderlich ist es für den Unterricht, einfache Zeichnungen mit verschiedenfarbiger Kreide an der Schultafel auszuführen.

Im Interesse der Schonung der Sehorgane der Schüler und mit Rücksicht auf die in keiner Klasse fehlenden kurzsichtigen Schüler muß immer, ob der Lehrer auf der Schultafel zeichnet oder schreibt oder ob dies Schüler tun, darauf geachtet werden, daß Zeichnung und Schrift in möglichst großem Maßstabe ausgeführt und daß bei Vorzeichnungen auf der Tafel die Umrisse scharf hervorgehoben werden.

Nicht selten begegnet man in Schulen der Gepflogenheit, daß Schüler, wenig gewohnt an die Darstellung auf der Schultafel, indem sie nur die Dimensionen ihrer Schreib- und Rechenhefte im Auge haben, sich undeutlicher kleiner, ja winziger Zeichen bedienen, wenn sie an der Schultafel zu arbeiten berufen sind. Gegen eine solche Übung, welche die Augen der Schüler einer Klasse gefährdet, muß mit aller Konsequenz angekämpft werden. Nicht zu unterschätzen ist ferner die ebensowohl vom

pädagogischen als auch vom hygienischen Standpunkte berechtigte Forderung, daß bei Zeichnungen auf der Schultafel, bei Entwürfen von geographischen Skizzen u. dgl. nur das Wesentliche und Wichtige zur Darstellung und Anschauung gebracht und jede Häufung des Details vermieden werde.

Linz. *W. Zenz.*

Das Schultheater. So verlockend es wäre, mit Emil Riedel (Schuldrama und Theater, Voß, Hamburg und Leipzig 1885) die Entstehung des Schultheaters bis in die Hofschule Karls des Großen zurückzuverlegen oder die „Comoediae Elegiacae" (Edit. Ern. Muellenbach, Bonnae 1885) mit Otto Francke (Terenz und die lateinische Schulkomödie in Deutschland, Weimar 1877) als „älteste Schul- oder Klosterkomödien in lateinischer Sprache" zu bezeichnen: wir können das Schultheater trotz der Legendendramen Hrotsvithas erst als eine Frucht der formfreudigen Epoche der Renaissance bezeichnen. So beliebt Terenz, der „princeps" einer Grammatikersekte (Fr. Haase, De medii aevi studiis philologicis. Progr., Breslau 1856), als Schulautor in den Klosterschulen war, an theatralische Aufführung dachte man nicht; denn man war, wie noch Erasmus von Rotterdam, der Meinung, der Vortrag der antiken Komödie hätte in der Deklamation durch einen Rezitator bestanden. So faßte man die bekannte Formel des Textrevisors auf: „Calliopius recensui", was Nythardts deutsche Übersetzung noch 1486 als: „Ich, Calliopius habs ertzelt" gibt. Die Terenz-Argumente des Magdeburger Rektors Rollenhagen (1592) sagen noch: „Dißmal wird ein Spiel auffgesagt". Rezitation, vielleicht nach den Regeln sehr ausgebildeter Deklamationstechnik, wie sie etwa die „poetria nova des Vino Salvo lehrte, war auch die Vortragsart Terentianischer und sonstiger dramatischer Stücke, seien es „Comoediae elegiacae" oder die Anekdotenmonologe der „Comoediae Horatianae". Allerdings in einigen Terenzhandschriften wird Calliopius abgebildet in einem Kasten sitzend, vor dem Marionetten agieren. Das ließe auf Rezitation, begleitet von Marionettenspiel, schließen. Dazu stimmt auch der „Ludus monstrorum" im „Hortus deliciarum" der Äbtissin Herrand von Landsperg zu St. Odilina im Elsaß (vgl. die Ausgabe von Engelhardt 1818 mit 12 Kupfertafeln, das Original-Manuskript ist 1870 verbrannt). Das gesamte oben genannte Material siehe Jak. Zeidler, Schul- und Gelehrtendrama: Kat. der internationalen Ausstellung für Musik- und Theaterw. Wien 1892, Abt. Deutsches Drama, S. 17 ff.). Das wäre eine frühzeitige Verwertung des Puppentheaters, das nicht nur in Goethes Erziehungsgeschichte eine Rolle spielt, als pädagogisches Mittel eine Art Vorläufer des modernen Skioptikons und von Institutionen wie das Wiener Uraniatheater. Ich verweise in diesem Zusammenhange auch auf meinen Plan einer Sammlung von Szenenbildern von Musteraufführungen klassischer Dramen, den ich im Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen (Wien 1903, S. 27) erwähnt habe. Mag man in solcher Terenzrezitation mit Marionettenspiel einen Vorläufer des Schultheaters sehen, seine eigentlichen Begründer für Deutschland wurden die Hieronymianer in den Niederlanden, deren Praxis bekanntlich den Archetypus für Joh. Sturms Pädagogik sowie für die „Ratio et Institutio" der Jesuiten bildet. Sturm hatte 1521 in einer Darstellung des „Phormio" in der Hieronymianerschule zu Lüttich mit 13 Jahren die Rolle des Geta gespielt: er begründete das berühmte „Theatrum academicum" in Straßburg, das lateinische und griechische Dramen aufführte und später mit den Jesuitentheatern wetteiferte (vgl. A. Jundt, Die dramatische Aufführung am Gymnasium zu Straßburg, 1881). Schon die Schulordnung von Zwickau 1523 erwähnt die Aufführung Terentianischer Stücke und hier erreichte das Schuldrama später große Blüte, wie überhaupt Sachsen und Schlesien sozusagen die Hauptpflegestätten des Schultheaters, das sich hier auch am dauerndsten erhielt, wurden. Luther hatte Judith und Tobias als passende Dramenstoffe bezeichnet und in einem Briefe an Dr. Celarius die Vorstellungen Terentianischer Komödien empfohlen (vgl. den loc. class. in den Tischreden bei Förstemann-Bindseil IV., 593). Melanchthon führte in seiner

„schola privata“ Terenz, den „Miles gloriosus“ von Plautus, Seneca und sogar Euripides auf; im Prolog zum Miles gloriosus heißt es 10 f.): „Renovare priscum morem et hoc spectaculo Ludos facere, haec ut studia et aetas postulant.“

Dieser „Forderung des Zeitgeistes“ folgte man, wie die Schulordnungen (vgl. R. Vormbaum, Die evang. Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Gütersloh 1860) und Schulgeschichten (vgl. C. Oerdel, Über die Pflege des Dramas auf deutschen Gelehrtenschulen. Meiningen 1870 und Lit. bei Jak. Zeidler, Schauspieltätigkeit der Schüler und Studenten Wiens. Progr. Oberhollabrunn 1888) lehren, bald an allen höheren Schulen Deutschlands, die ihre Theatergeschichten haben, die sich häufig bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts verfolgen lassen (vgl. jetzt auch das Material in den Publikationen der Ges. f. d. E. u. Sch). Auch sonst bürgerte sich die Sitte in Europa in den Kulturstaaten ein. In Frankreich bewahrte man das Theater der Kollegien bis zur Revolution, das nationale Theater wuchs aus dem Theater der Kollegien hervor und Racine schrieb seine Hauptwerke „Esther“ und „Athalie“ bekanntlich für das Kollegium von St. Cyr. In England hielt sich die Sitte der Lateinaufführungen bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts, wo die Westminster-School wegen ihrer guten Terenzvorstellungen berühmt war (J. A. Voigt, Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle 1857; Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. 2. Aufl. 1855, vgl. Warton, Hist. of Engl. litt. III., 205, IV., 249). Es fehlte allerdings schon in der humanistischen Epoche in Deutschland nicht an prinzipiellen Gegnern des Schultheaters, wie Jak. Thomasius in Leipzig, A. Comenius, Hieronymus Wolf bei St. Anna in Augsburg, sowie an Gegnern des antiken Repertoirs, die trotz Luthers Fürwort sowohl aus protestantischen geistlichen Kreisen wie aus der Reihe der Jesuiten hervorgingen. Wir besitzen übrigens auch genug Zeugnisse über Aufführungen antiker Originale in Bayern, in den schwäbischen Reichsstädten, in den österreichischen Ländern bis in das Gebiet von Ungarn.

In Wien und Österreich, später den Hauptsitzen der glänzenden Jesuitenkomödie (vgl. Nagl und Zeidler, Deutsch-österreichische Literaturgeschichte, I. Band), führte K. Celtis zuerst die Sitte, „comoedias et tragoedias in publicis Theatris more veterum exhibere“, ein, und veranstaltete Aufführungen von Terenzens „Eunuchus“, von Plautus' „Aularia“, von Senecas „Rasendem Herkules“ und „Abendmahl des Thyestes“, zu denen er in Epigrammen einlud. Rektor Puelinger bemerkt darüber zum Jahre 1502: „Comoedias plures in aula universitatis me annuente, et ut plurimum praesente, per pueros recitatae ac scenice plausu repraesentatae sunt“. Schon 1515 führte der Schottenabt Benedictus Chelidonius die Sitte der „ludi scenici-scolastici“ in der Schule seines Stiftes ein, von wo sie sich in den übrigen Klosterschulen des Landes verbreitete (vgl. Jak. Zeidler, Das Wiener Schauspiel im Mittelalter. Sonderabdruck aus Band III. der „Geschichte der Stadt Wien“, herausgeg. vom Altertumsver. zu Wien. Wien 1903. Druck und Verl. von A. Holzhausen, S. 108—118). Über die Verbreitung des Schultheaters in der vorjesuitischen Zeit und die entsprechende Literatur in den einzelnen Kronländern gibt die „Deutsch-österreichische Literaturgeschichte“ Auskunft.

In Schulordnungen, Lehrplänen und anderen Zeugnissen der Schulgeschichte läßt sich recht deutlich verfolgen, wie das Schultheater zunächst bei den Hieronymianern an die Terenztraditionen der Klosterschulen anschloß und als Mittel der „Imitatio“ organisch aus den „Exercitiis disputationum et declamationum“ und der „Explicatio Terentii Comoediarum“ herauswuchs. Dem entsprach auch der nächste bescheidene Zweck des Schultheaters: Stärkung des Gedächtnisses und Übung in der freien Verwendung der lateinischen Sprache. Daher besteht auch das Repertoire aus antiken Schulautoren, in erster Linie aus Terenz, den auch die Humanisten vom moralischen Standpunkt hoch schätzten, sodann einige von Plautus, vor allem aus dem „Miles gloriosus“, endlich Seneca. Der Zweck der Spiele erklärt, daß neben den zahlreichen Lateinvorstellungen verhältnismäßig nur wenig griechische vorkamen, etwa Euripides oder Aristophanes. An höhere künstlerische Wirkungen dachten die Humanisten nicht: alles stand

im Dienste sprachlicher Schulung, wie denn Melanchthon die Komödien Terenzens jenen des Aristophanes vorzog, weil sie „ῥητορικώτεραι“ wären. Die Rhetorik war die Hauptsache. Es wurden Komödien „distributis personis“ geradezu anstatt „einer Lektion“ rezitiert in der Schule und dann auch „publice mit Vorwissen der Herrn Präsidum agiert.“ Der Gang bei der Vornahme eines Stückes mit Schülern war meist: Exponieren, Rezitieren, Agieren in der Schule und dann publice. Man kann sich solche Vorstellungen ursprünglich, und an verschiedenen Orten noch lange Zeit nicht einfach genug denken. Es war wohl nicht viel mehr als Rezitation auf einem Podium mit verteilten Rollen unter Anwendung bescheidener Aktion innerhalb der vier Wände des Schulhauses. An Dekorationen ist ursprünglich nicht zu denken, eher an Kostüme (vgl. P. Expeditus Schmidt, Die Bühnenverh. des deutschen Schuldramas ... im 16. Jahrh. Forsch. zur neueren Literaturgesch., herausgeg. von Dr. Fr. Muncker, Berlin, A. Duncker 1903. Gekr. Preisschrift, dazu Rezens. v. J. Zeidler, Deutsche Lit.-Ztg. (Hinneberg), Berlin, Jänner, 1904). Die öffentlichen Aufführungen hingen wohl mit einem weiteren Zwecke, den die Pädagogen verfolgten, zusammen. War auch das Schultheater in erster Linie bestimmt, „ad parandam dicendi facultatem“, so verband sich mit diesem Zwecke, der das Schülertheater zunächst als reinen Lehrakt erscheinen ließ, sogleich, wie die Schulordnungen lehren, die Absicht „ad audaciam parandam“ oder „etiam coram plebe et in coetibus audacter loqui“ und wie ähnliche Formeln lauten. Durch diesen Zweck wurde das Schultheater zu einem erziehlichen Akt, in seiner weiteren Ausgestaltung als öffentliches Theater an festlichen Tagen, wie etwa bei der Prämienverteilung am Ende des Jahres, zu einem Festakt und zugleich zu einem der Mittel, die man heute unter dem Schlagwort: Herstellung inniger Beziehung zwischen Haus und Schule, ja in weiterem Sinne zwischen Haus und Gemeinde zusammenfaßt. Man darf diese Entwicklungen nicht als ein chronologisches Nacheinander betrachten, sondern als ein Nebeneinander, an verschiedenen Orten je nach den Verhältnissen in der mannigfachsten Art ausgebildet. Man findet in den meisten Schulen die zwei Gattungen: Schultheater als Lehrakt und Schultheater als Erziehungs- und Festakt nebeneinander und es ist interessant, wie sich die erste Art im wesentlichen immer innerhalb der alten Formen hielt. Heinrich Anschütz erzählt, wie noch 1801 in der Fürstenschule zu Grimma „in der Klasse vor dem Lehrer in lateinischer Sprache Terenzens „Adelphi“, „Andria“, „Heautontimorumenus“ mit verteilten Rollen dargestellt wurden. In Sachsen und Schlesien erhielt sich die Sitte, antike Stücke darzustellen, durch das ganze 18. Jahrhundert. In Hamburg führten die Schüler des Johanneums regelmäßig Terenz und Plautus noch in den Vierzigerjahren des 19. Jahrhunderts auf und in Meppen, wo Rektor Grauert, einer der eifrigsten Verteidiger des Schultheaters, wirkte, führt man noch heute Terenz, Plautus und antike Tragödien neben modernen Dramen auf (vgl. Jahrb. d. Gymn. v. Meppen 1870).

Erhielt sich so das Schultheater als Lehrakt Jahrhunderte hindurch in den alten Formen, so läßt sich nicht leugnen, daß im Laufe der Entwicklung der Erziehungs-, Unterhaltungs- und Gesellschaftszweck immer mehr in den Vordergrund trat, auf die Ausgestaltung in bühnentechnischer Hinsicht und die Gestaltung des Repertoires den wesentlichsten Einfluß erlangte und das Schultheater immer mehr in Wechselwirkung mit den übrigen Erscheinungen des theatralischen Lebens von der Bühne der englischen Wandertruppen bis zur italienischen Oper und dem Ballett brachte. Welchen Wert man auf die zuletzt genannten Zwecke mehr und mehr legte, ließe sich durch eine reichliche Angabe von Stellen belegen. Es sei nur einiger Gewährsmänner gedacht. Der Piarist P. Camillus Hatzinger hat die Zwecke der Schulbühne in recht prägnanter Form zusammengefaßt, wenn er in der Vorrede zu seinen „sittlichen Schaubühnespielen“ sagt, „was maßen es der Jugend zu verschiedenen Ständen überaus dienlich sey, wenn man sie auf der Schaubühne sozusagen stehen, gehen und reden lehret.“ Ähnlich

meint Harsdörfer im „poëtischen Trichter“ (1650): „Die Personen, so den Schauplatz betreten, werden beherzt in den Reden, höflich in den Geberden, fähig in dem Verständnis, üben das Gedächtniß und arten sich höheren Verrichtungen vorzustehen.“ Noch Gottsched meint, „daß nur diejenigen einmal beliebte Prediger, gute Lehrer, angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit besonderer Anmut und Lebhaftigkeit spielen können“. Hier ist es auch am Platze, der Jesuitenkomödie*) zu gedenken, welche in ihren öffentlichen Theatern die genannten Bildungs- und gesellschaftlichen Zwecke am ausgesprochensten verfolgte, wenn auch daneben bis zu Mich. Denis herauf das Schultheater in engerem Sinne bestehen blieb. Die Behauptung, die Jesuiten hätten antike Originale niemals zur Aufführung gebracht, ist heute längst widerlegt. Wenn wir solchen seltener begegnen, so liegt dies vor allem darin, daß das Ordenstheater später entstand, als sich auch unter den Humanisten Deutschlands mehr und mehr der Brauch herausbildete, eigene Lateindramen für die Schultheater zu verfassen. So entstand eine zweite Repertoireschichte: die neulateinische Schulkomödie, der sich schon seit den Dreißigerjahren des 16. Jahrh. im protestantischen Deutschland die biblische Schulkomödie in deutscher Sprache an die Seite stellte. Die „Ratio“ der Jesuiten gestattete ursprünglich dem Lehrzwecke entsprechend nur „lateinische Spiele“. Später kamen „intermedia vulgari linqua“ vor. Die Stellung der Vorgesetzten dazu war nach Ort und Zeit verschieden. Bekanntlich hat das Ordens- und Klostertheater auch ganze Stücke in deutscher Sprache aufgeführt. Der Übergang vom antiken zum neulateinischen Repertoire vollzog sich, soviel wir sehen, unter der Einwirkung moralischer Bedenken gegen die Komödien des Altertums, aber auch unter der Einwirkung der Stellung des Schultheaters als Lehrakt und Festakt. Wir erkennen dies deutlich, wenn etwa Frischlin, nachdem er ein Buch Vergil mit seinen Schülern gelesen hatte, ein Schuldrama machte, das er von seinen Schülern zur Einübung der Phrasen und des Stils deklamieren ließ. Die ersten neulateinischen Humanistenkomödien knüpfen an die italienische Tradition an und sind vielfach Szenen aus dem Schulleben, Schwänke und endlich Festspiele. Einen bequemen Überblick gibt Dr. P. Bahlmann, „Die lateinischen Dramen von Wimphelings Stylpho bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts, 1480—1750 (Münster 1893). Die ältesten Stücke schließen sich an die Manier des Terenz, zuweilen an Plautus an. Mehr und mehr wählte man Stoffe aus antiker Geschichte und Mythe, schloß mit den Stücken der „Every man-Gruppe“ an die Moralitäten des Mittelalters, behandelte am zahlreichsten Stoffe des alten und neuen Testaments, in der bewegten Reformationszeit zuweilen auch Zeitgeschichte. Ist die Form im wesentlichen auch die Terentianische, so wird der Aufbau mehr und mehr gesprengt, indem man, um möglichst viele Schüler beschäftigen zu können, immer mehr Personen und damit mehr Szenen einführte. Wenn auch häufig von dem Gedanken eines „Terentius Christianus“ die Rede ist, steht es mit der Sittlichkeit dieser neulateinischen Schulkomödien nach modernen Gesichtspunkten nicht besonders gut. Schonäus bringt unter den Stücken, die er unter dem Titel „Terentius Christianus“ zusammenfaßt, in zwei Dramen ausgesprochene Bordellszenen und die „Komödien vom verlorenen Sohn“ und die damit zusammenhängende Gruppe der „Komödien vom Studentenleben“ können bekanntlich ganz gut mit dem modernen Naturalismus wetteifern. So erklären sich manche Angriffe auf das Schultheater, besonders seit die Bühne dem Geschmacke des Publikums immer freundlicher entgegenkam, so daß es tatsächlich Schulkomödien gibt, die sich nicht viel von Hanswurstiaden und anderen Possenspielen unterscheiden.

Gegen derartige Mißbräuche kämpfte schon der berühmte Schulrektor Weise in Zittau an, welcher durch seine Schulkomödie der Ahnherr des neueren

*) Anm. d. Red.: Vgl. hiezu wie zu anderen Punkten des Art. die tüchtige Arbeit von Dr. Konr. Schiffmann: „Drama und Theater in Österr. ob der Enns“. Linz 1905.

deutschen Lustspieles und jedenfalls einer der tüchtigsten Vorläufer Gellerts, der Neuberin und des jungen Lessing wurde. Fruchteten so die Anregungen des wakkeren Schulmeisters innerhalb der deutschen Literatur, so konnten sie den zunehmenden Verfall des Schultheaters nicht hemmen. Wer je größere Massen von Schuldramen aus dem endenden 17. und beginnenden 18. Jahrhundert gelesen hat, muß gestehen, daß, ganz abgesehen von moralischen Momenten, die überwiegende Mehrzahl der Stücke künstlerisch kaum das Mittelmaß dessen, was die Epoche zu leisten vermochte, darstellen. Die Frage, ob es gerechtfertigt sei, Zeit und Arbeitskraft der Schüler zur Einübung derartiger Produkte in Anspruch zu nehmen, erscheint tatsächlich, abgesehen von moralischen und prinzipiellen Bedenken, gerechtfertigt. Daher hat auch einer der eifrigsten Verteidiger der Schulkomödie gegenüber den Angriffen der Berliner Aufklärer, der Rektor J. G. Lindner von Riga, seine Verteidigung des Schultheaters aufgebaut auf einer Definition des Schuldramas als „einer vorgestellten Handlung den Schulen gemäß", d. h. er stellte die pädagogischen Grundgedanken, deren man im Laufe der Zeit bei der Repertoiregestaltung vergessen hatte, in erste Linie. Merkwürdig ist es, daß der deutsche Schulmann des 18. Jahrhunderts, welcher die alte Schulübung gegen den „mit dem 18. Jahrhundert aufkommenden Geist des polizeimäßigen prosaischen Utilitarismus (Paulsen, Gesch. d. Gel. Unt. I², S. 358) verteidigte, genau übereinstimmt mit dem modernen französischen Jesuiten P. H. Longhaye, dem „das Theater der Schule in erster Linie als eigentliche Übung gilt," wodurch er folgerichtig in der Repertoirefrage zu dem Schlusse kommt, daß für die Schulbühne „gerade das Beste gut genug wäre". Er vertritt damit einen Standpunkt, den das Theater seines Ordens in seiner Blütezeit, als J. Bidermann, J. Balde, N. Avancinus und andere wirklich gottbegnadete Dichter ihre Stücke für die Ordenstheater schrieben, tatsächlich erfüllt hat. Damit ist aber zugleich für die Gegenwart eine der schwierigsten Fragen des Schultheaters aufgerollt, die Repertoirefrage. Wie heute die Schultheaterfrage im katholischen und protestantischen Deutschland steht, glaubt man die prinzipiellen Bedenken überwunden zu haben. Anders steht es mit der Repertoirefrage.

Es ist nicht möglich, im Rahmen einer Enzyklopädie Stellung zu diesen Fragen zu nehmen. Nur so viel sei bemerkt: wenn Schulmänner wie Grauert in Meppen in Aufführung lateinischer Stücke noch bis 1870 die Tradition des alten Schuldramas bewahrt haben, so zeigte sich seit den Achtzigerjahren in ganz Deutschland eine Strömung, welche den Schüleraufführungen einen „zwar untergeordneten, aber ganz berechtigten Platz unter den Bildungs- und Erziehungsmitteln der Schule" zuspricht, und eine Praxis, die es gestattet, von der „Sitte" zu sprechen, „an den Gymnasien und anderen Mittelschulen an Kaisers Geburtstag und an sonstigen patriotischen Gedenktagen anstatt der gewöhnlichen Deklamationen von den Schülern kleinere dramatische Stücke aufführen zu lassen". Derartige Festspiele und Schuldramen bilden schon eine ständige Rubrik in Kehrbachs Bibliographie. Oberlehrer E. Korten hat dem Programm der Elberfelder Oberrealschule (1889) einen „Ratgeber für Schüleraufführungen", einen ziemlich reichhaltigen Katalog, beigegeben. K. Gloel hat das Für und Wider in einem Artikel von Lyons „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (1893, S. 386—393) erwogen und ist zu dem Resultat gekommen: „die Vorteile überwiegen". Dr. W. Drees hat sich in der Vorrede zu seinen Festspielen „Walter von der Vogelweide" und „Hans Sachs" (Wernigerode 1895) über die hieher gehörigen Fragen ausgesprochen. Sehr gut führt in diese jüngst erschienene Broschüre ein: „Die dramatischen Schüleraufführungen. Ein Wort zur Verständigung über die Frage: „Lassen sich dramatische Schüleraufführungen als Bildungsmittel empfehlen? von Prof. N. Scheid, S. J. (Frankfurter zeitgemäße Broschüren B. XX, H. 7, S. 180—206) in die Frage ein. Die Schrift wendet sich auch gegen P. Sec. Franco's S. J., „Praktische Ratschläge für Eltern zur christlichen Erziehung ihrer Kinder" (Mainz 1878), in der über das Schultheater geradezu das Verdammungs-

urteil ausgesprochen wird. Wie immer die Frage gelöst werden wird, jedenfalls verbindet die moderne Pädagogik noch andere Ziele und Zwecke mit dem Schultheater als die Zeit des Humanismus. Der rein philologische Gesichtspunkt muß jedenfalls vor dem allgemeinen Bildungszweck zurücktreten. Wir wissen heute, daß die dramatische Dichtung, das Buch, nur den Text bildet, der erst zum vollendeten Kunstwerk durch das Bühnenbild wird. Wir werden daher bei der Lektüre der Dramatiker jedenfalls gut tun, die Anschauung in irgendwelcher Weise zu beleben. Es ist begreiflich, wenn Kaiser Wilhelm II. nach einer Aufführung von Aeschylos' „Persern", der er (1891) am Kaiserin Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg beigewohnt, zum Direktor sagte: „Die Darstellung hat mich sehr ergriffen. Eine solche Einführung in den Geist der Dichtung wirkt mehr für die allgemeine Bildung als fünfzig Seiten Grammatik." Wenn im vorhergehenden großes Gewicht auf die geschichtliche Entwicklung und die Praxis der Vergangenheit gelegt wurde, so geschah dies darum, weil ich der Meinung bin, daß die Gegenwart mehr für ihre Zwecke lernen kann aus der Geschichte, aus den Fehlern und Vorzügen, welche die Praxis der Vorzeit gezeitigt hat, als aus theoretischen Auseinandersetzungen.

Wien. *Jakob Zeidler.*

Schulverfassung und **Schulverwaltung.** Die tatsächliche Schulverfassung ist das Ergebnis der Schulgesetzgebung und Organisation (s. d.). Die Verwaltung kommt den Schulbehörden zu, welche die Kontrolle durch die Schulaufsicht (s. d.) ausüben. Paulsen hat in einer neuerlichen Studie (Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig, Teubner 1906) als die zwei Grundzüge der geschichtlichen Entwicklung 1. die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung, 2. die Demokratisierung des Bildungswesens bezeichnet, welche sich mit zunehmender Sozialisierung der Bildungsfürsorge verbinden.

Da im Gebiete der Schulverfassung und Schulverwaltung die Interessen von Staat und Kirche, Gemeinde und Familie mit dem Selbstbestimmungsrechte des Individuums und den Bestrebungen der politischen Parteien zusammentreffen und sich durchkreuzen und je nach dem Standpunkte die verschiedensten Lösungen Beifall finden können, so platzen gerade hier die Meinungen am lebhaftesten aufeinander. Um hieraus einen Ausweg zu finden, ist Voraussetzung, daß neben der Theorie die Praxis, das geschichtlich Gewordene, Beachtung findet. Die Schulgeschichte lehrt, daß die Schulgründungen ursprünglich zumeist von der Kirche ausgingen, wie denn auch sie, da sie ja auf die Lehre und Tradition in der Kirchengemeinde angewiesen ist, ein natürliches und berechtigtes Interesse an der Schule hat. Jede grundsätzliche Änderung der Schulverfassung wirkt daher auf die Kirche zurück. Der patriarchalische Staat konnte der Kirche die Schule überlassen, er hatte für diese ein geringes Interesse, solange sie nicht eine allgemeine Institution war. Seit der moderne Staat sich auf die Grundpfeiler der allgemeinen Schulpflicht und Wehrpflicht — zu denen sich nun auch das allgemeine Wahlrecht gesellt — stützt, ist die Schule ein Politikum der wichtigsten Art, das daher auch alle politischen Parteien sich dienstbar zu machen suchen. Freilich sind die Mittel und Wege verschieden. Die Konservativen wollen die historische Vorherrschaft der Kirche über die Schule bei Wahrung ihres konfessionellen Charakters, wie er jetzt noch im deutschen Reiche überwiegt, erhalten. Die liberalen Parteien sehen die Schule durchaus als Staatssache an und suchen daher das Schulwesen paritätisch oder interkonfessionell zu gestalten, wollen aber dabei den Religionsunterricht der Kirche, jedoch unter Oberaufsicht des Staates, überlassen, wie dies rechtlich in Österreich seit 1867 festgesetzt ist. Die Radikalen und Sozialdemokraten trachten Kirche und Religionsunterricht ganz aus der Schule zu entfernen. Das Programm der letzteren verlangt auch, daß der Unterricht durchaus und nicht bloß — wie in manchen österreichischen Kronländern dies schon an den allgemeinen Volksschulen geschieht — ohne Schulgeld erteilt, sondern auch die Lehrmittel und selbst die Verpflegung der Kinder seitens des Staates gratis beigestellt werden soll.

Keine der Parteien achtet konsequent auf das Recht der Familie, hier mit-

bestimmend dareinzureden, jede möchte ihren Standpunkt allen anderen oktroyieren. In die Lehrerschaft ist damit die Saat der Zwietracht getragen, sie bleibt auch dem Einflusse und Wechsel der politischen Majoritäten überliefert, solange dieser Standpunkt festgehalten wird. Die Lösung kann daher auch von keiner Partei und im Sinne keiner Partei, sondern nur vom allgemeinen Staats- und pädagogischen Standpunkte erfolgen. Dieser hält fest, daß das erste Recht der Wahl bezüglich des religiösen Standpunktes, von dem aus die Erziehung geschehen soll, der Familie, das zweite der Schulgemeinde, das ist dem lokalen Verbande der die unmündigen Kinder entsendenden Familien, zustehe. Die Rechte der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche und des Staates können bei den jetzigen Verhältnissen daher nur mehr indirekte sein. Freilich zeigt das Beispiel Englands, daß hiebei der Staat nie die Oberaufsicht aufgeben darf, jenes Frankreichs, daß die Zentralisierung leicht zur Staatsomnipotenz wird. Zwischen beiden Extremen ist der Ausweg zu suchen und wird, wenn irgendwo, auf deutschem Boden unter Wahrung der berechtigten Ansprüche jedes Faktors gefunden werden.

Bezüglich der Selbstverwaltung werden die einzelnen Schulkategorien streng auseinander zu halten sein. Die Selbstverwaltung sichert der Hochschule die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung, auch die bezüglich der Lehre. In den übrigen Schulen wird es sich darum handeln, der Familie für ihre Glieder die Gewissensfreiheit, der Kirche die Kultusfreiheit gesetzlich zu sichern, im übrigen dem Staate den bestimmenden Einfluß, der für ihn eine Lebensfrage ist, zu erhalten.

Dies kann in den Mittel- und niederen Schulen nur durch Voranstellung der Erziehungsaufgaben bei tunlichster Selbstverwaltung geschehen, durch paritätische Schulen mit verwässertem Moralunterricht ist wenig geholfen. Die Grundlinien für die neue Schulverfassung, zu der nur glaubens- und gewissenseinige Familien zusammentreten sollen, sind schon von Herbart und Mager entworfen worden, sie wären nach Dörpfeld-Rein (Rein, Enzykl. Handb. 2. Aufl., 2. Bd., S. 285) etwa:

1. Mündigkeit der Familien, die zu synodalen Verbänden zusammentreten;

2. unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungsdingen, daher nur glaubens- und gewissenseinige Familien zu den Schulgemeinden zusammentreten können;

3. Selbstverwaltungssystem in allen Instanzen unter Oberaufsicht des Staates, der die Lehrziele stellt und ihre Erreichung überwacht;

4. Vollberechtigung des Lehrerstandes und der Pädagogik.

Die Literatur verzeichnet W. Reins Enzykl. unter dem gleichnamigen Artikel. Vgl. auch die Art. des Handb. „Kirche und Schule" und „Konfessionelle Schule" und Dickmann Fritz, Die Notwendigkeit des Rel. Unt. i. d. Staatsschule. Nauck, Berl. 1906.

Linz. *Hans Commenda.*

Schulversäumnis s. d. Art. Schulbesuch.

Schulzeugnis s. d. Art. Zeugnis.

Schulzimmer. Den hygienischen Verhältnissen des Schulzimmers muß ein besonderes Augenmerk zugewendet werden, ist es ja doch der Raum, in welchem der Mensch während seines Entwicklungsstadiums tagtäglich viele Stunden zubringt. Schon mit Rücksicht darauf werden wir auf die Besonnung des Schulzimmers nicht rundweg verzichten, allerdings aber eine gleichmäßige Beleuchtung fordern, die durch entsprechende Situierung (siehe „Schulhausbau") oder geeignete Vorhänge (siehe „Beleuchtung") erzielt werden kann. Aber auch keine „Schulluft" darf in diesen Arbeitsräumen herrschen, denn sauerstoffarme Luft macht matt und müde. Nach den unter „Lüftung" aufgestellten Werten muß — soll der Kohlensäuregehalt nicht bis zu 0·1‰ steigen — der Luftkubus pro Kopf für Knaben 17 m^3, für ältere Mädchen 22 m^3, für Jünglinge 29 m^3 betragen, der mit Rücksicht auf die Möglichkeit einer dreimaligen Lufterneuerung per Stunde bei Hintanhaltung störender Zugluft auf ein Drittel der genannten Zahlen herabgemindert werden kann, so daß die sonst gestellte Forderung, daß bei der Annahme stündlicher Kohlensäureabgabe per 10 *l* pro Kopf mindestens 4 m^3 Luftraum für jedes Schulkind nötig sei, als ein unüberschreitbares Minimum bezeichnet werden muß. Dabei ist aber noch zu beachten, daß die höheren Zimmerluft-

schichten in Anbetracht der nie vollständig durchgreifenden Luftzirkulation nicht ganz in Rechnung gezogen werden können, so daß an die Erfüllung der oben gestellten Forderung noch die Bedingung geknüpft werden muß, daß für jedes Schulkind eine Bodenfläche von 2·5 *m* in Anschlag gebracht wird, während die Höhe des Schulzimmers nicht unter 3·8 *m* und nicht über 4·5 *m* betragen soll. Weitere Anhaltspunkte für die Größe eines Schulzimmers gibt uns das bei der „Beleuchtung“ konstatierte Verhältnis der belichteten Fensterfläche zur Bodenfläche (1 : 5 bis 1 : 3), während für die oblonge Gestalt des Schulzimmers die Forderung ausschlaggebend erscheint, daß jeder Schüler von seinem Platze einen Teil des Himmelsgewölbes sieht, der bei der oben fixierten Zimmerhöhe und denkbar hoch gegen die Decke gerücktem Fenstersturze nur wird entsprochen werden können, wenn die von dem Fenster entfernteste Arbeitsplatzreihe nicht mehr als zirka 6 *m* von den Fenstern absteht. Zieht man in Betracht, daß aus Heizungs-, bezw. Ventilations- und Sicherheitsrücksichten und aus sonstigen Gründen die Bänke von den Fenstern 0·4 *m*, von der inneren Längswand 0·6 *m*, von der Rückwand 0·3 *m*, vom Ofen 0·8 *m*, von der Schultafel 1·7 *m* entfernt sein sollen, daß ferner in erster Linie zweisitzige Bänke in Betracht kommen (siehe „Schulbank“), zwischen deren Reihen entsprechende Abstände bestehen müssen (0·5 *m*), daß die Pultbreite für jeden einzelnen Schüler nicht zu karg bemessen sein soll (siehe „Schulbank“), daß endlich mit Rücksicht auf das Sprachorgan des Lehrers die Klassenräume weder zu hoch noch — zugleich auch aus disziplinären Gründen — zu lang sein dürfen, so sind damit Maßzahlen angedeutet, welche Klassenräume für mehr als 40 Schüler als unzweckmäßig erscheinen lassen, so daß die vom pädagogischen Standpunkte geforderte Herabsetzung der Maximal-Schülerzahl einer Klasse auch durch hygienische Grundsätze gestützt erscheint.

Der Fußboden soll warm, eben, nicht glatt, fugendicht und leicht zu reinigen (Gipsunterlage mit Linoleumbelag, Riemenfußboden), die Wände sollen glatt und hell sein. Die Versuche mit desinfizierenden Wandanstrichen können noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden (siehe Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904, I. S. 333—338). Die Tür muß nach außen zu öffnen sein und darf nicht gegenüber einem Treppenaufgange liegen; von hier aus soll man auch die Klasse leicht überblicken können (s. auch „Das Schulzimmer“, 1904, S. 134). Die Fenster sind gewöhnlich Doppelfenster; aus neuerer Zeit liegen auch Berichte über günstige Erfolge bei doppelter Verglasung einfacher Fenster vor (siehe Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904, I, S. 496, 518). Die Fensterbrüstung kann nach fachmännischem Urteil (M. Gruber) 1·2—1·5 und darüber hoch sein. Für entsprechende „Beleuchtung“ und „Beheizung“ muß gesorgt sein; „Lüftung“ und „Reinigung“ muß sorgfältig durchgeführt werden (siehe die betreffenden Artikel).

Das wichtigste Schuleinrichtungsstück ist die Schulbank; auch an dieser müssen Staubablagerungsflächen möglichst vermieden werden. Ein Kipplager für jede Art zwei- und mehrsitziger Bänke zum Zwecke leichter, schneller und gründlicher Reinigung der Lehrzimmer ließ sich Bürgerschuldirektor J. Wunderlich (Bilin, Böhmen) patentieren (Kosten per Bank 1 K 80 h); im übrigen siehe den Artikel Schulbank. Die hinreichend große Tafel soll senkrecht angebracht und mit einem matten Anstrich versehen sein, so daß alle Schüler von ihren Plätzen aus das an der Tafel Geschriebene deutlich erkennen; am gebräuchlichsten sind schwarze Holztafeln. Durch das Aufhängen von Landkarten und Wandbildern darf die Wirkung der Ventilation und der Heizung nicht beeinträchtigt werden. Für die Dauer der Verwendung braucht man verschiedene Arten von Karten- und Bilderständern; zum Aufhängen an der Wand eignen sich am besten in die Wand eingesetzte Holzleisten mit Nägeln, an welche diese Anschauungsmittel mittels längerer oder kürzerer Schnüre befestigt werden. Zu einem höheren Podium vor der Tafel müssen sicherstehende Stufen emporführen. Die Tintengläser müssen verschließbar und leicht zu reinigen sein. Bilder und vorübergehend benützte Dekorationsstücke (Stoffe, Kränze u. dgl.) sind vor Verstaubung zu bewahren.

Der Fußboden muß rein gehalten werden. Für Abfälle jeglicher Art (Speise-

reste, Bleistiftstaub, Papiere) müssen Sammelkörbe aufgestellt sein. In jeder Klasse muß eine genügende Zahl hygienisch einwandfreier Spucknäpfe verteilt sein. Die Tafelschwämme sind sorgfältig zu reinigen. Vor jeder Klassentür soll ein Fußabstreifer liegen.

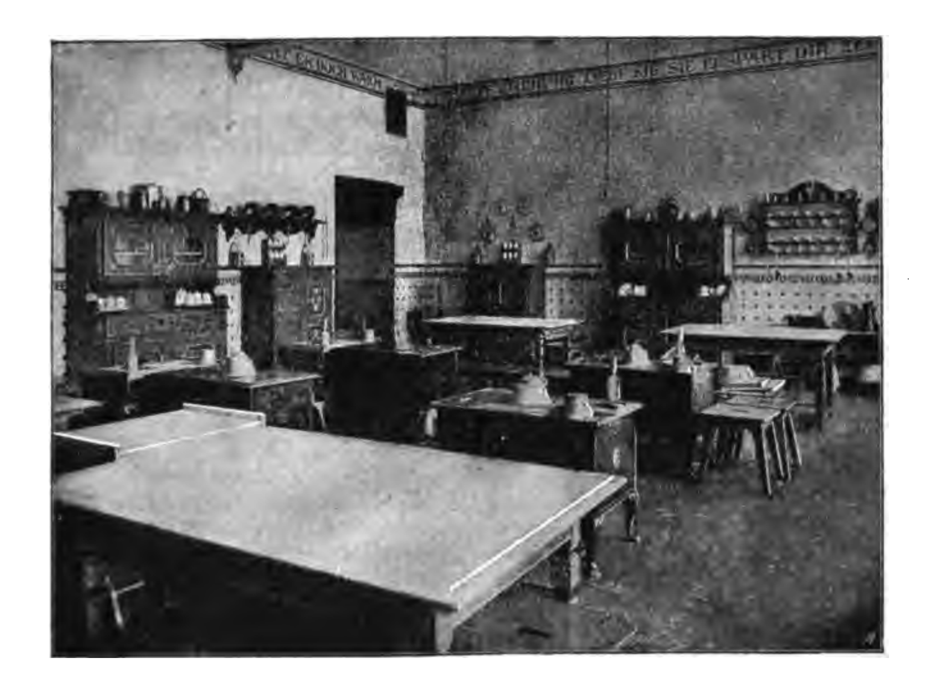
Die Notwendigkeit eigener Lehrzimmer für den Unterricht in den freien Gegenständen, die sich aus pädagogischen und hygienischen Gründen ergibt, wurde in dem Artikel „Schulbau" betont. Aber auch für andere Unterrichtsgegenstände sind eigene Lehrräume notwendig. Das physikalische Lehrzimmer wird in der Regel mit amphitheatralisch angeordneten Sitzen ausgestattet; es bedarf eigener Verdunklungsvorrichtungen und eines Experimentiertisches mit Wasser-Zu- und Ableitung und sonstiger Ausstattung. Ein solcher wird von der Firma Max Kohl in Chemnitz um den Preis von zirka 400 M. in vortrefflicher Ausstattung geliefert. Vorsicht bei den Experimenten, sorgfältige Etikettierung der in Gebrauch zu nehmenden Chemikalien kann nicht genug empfohlen werden.

Die Wände des Zeichensaales können eine satte Farbe (rot) tragen. Die vielfach vollkommen umschränkte einseitige Beleuchtung (durch Regulierung des Lichteinfalles von der Fensterseite und von vornher) hat in manchem Anhänger der Freilichtmalerei entschiedene Gegner gefunden. Das wichtigste Einrichtungsstück ist der Zeichentisch, wobei es sich um die Anbringung einer möglichst einfachen Vorrichtung handelt für die verschiedenartigen Vorlagen (Blätter, Modelle, Naturstücke); (Abbildungen siehe Wehmer, Enzyklopädie, S. 1020, 701, Fig. 130); einen vielfach verstellbaren Zeichentisch erzeugt die Firma R. Gasch in Chodau b. Karlsbad. Für größere Objekte sind eigene Modelltische (Staffeleien) notwendig. Als Sitz verwende man einen einfach gebauten, feststehenden Schemel. Die Zeichentische stufenförmig anzuordnen, ist nicht nur für das Modellzeichnen, sondern auch für jenes nach einer Tafelzeichnung empfehlenswert (Abbildung siehe Wehmer, Enzyklopädie, S. 1019). Bei der Einrichtung des Zeichensaales sind ferner besonders zu nennen: ein geräumiger Waschtisch und absperrbare Kästen zur klassenweisen Aufbewahrung der Zeichenrequisiten der Schüler. Beim Hantieren mit Messer, Bleistift, Farben und Vorlagen ist mit Vorsicht umzugehen.

Der Turnsaal erfordert einen besonders staubfreien Boden (hinsichtlich Anlage und Reinigung), gute Beleuchtung und reichliche Ventilation. Hat man daher, insbesondere in Amerika, Turnsäle in das Dachgeschoß verlegt — was allerdings eine eigene Bauart erfordert (Abbildungen siehe Burgerstein, Handb. S. 347), so stimmt die Unterbringung von Turnsälen im Souterrain — eine nicht gar so seltene Erscheinung- mit den oben gestellten Forderungen nicht überein und hat mitunter auch noch eine starke Ansammlung von Feuchtigkeit unter dem Boden (Hausschwamm) zur Folge. Zement- und Asphaltboden aber eignen sich als zu hart für Turnsäle nicht; geeigneter erscheint Papyrolith; doch gehen bislang die Ansichten über die Verwendbarkeit dieses Materials zu dem gedachten Zwecke auseinander. Der Bretterboden muß so gelegt werden, daß bei Sprungübungen die Richtung des Anlaufes senkrecht auf die Lagerichtung der Bretter genommen werden kann. Parkettenboden darf nicht gewichst werden. Auf keinen Fall darf also der Boden glatt sein. Es empfielt sich vielmehr, daß er mit Vorrichtungen zur Befestigung bestimmter Geräte (Sprungbrett, Sturmbrett, Bock, Pferd, Kasten, Tisch, eventuell auch Barren) versehen ist.

An Nebenräumen erfordert der Turnsaal — wo möglich zwei — Kleiderablagen, damit bei unmittelbar aufeinanderfolgenden Turnstunden kein Gedränge entsteht und keine Verzögerung eintritt, ein Turnlehrerzimmer und einen freien — etwa gedeckten — Turnplatz, da nur auf solche Weise den berechtigten Wünschen der Gegner des Halleturnens willfahrt werden kann. Die Kleiderablagen sollen ausreichende Waschgelegenheit bieten und selbstverständlich derart angelegt sein, daß die Schüler den Turnsaal stets nur mit vorher gewechseltem Schuhwerk (Turnschuhen) betreten. Der Geräteraum soll wo möglich mit dem Turnplatze in unmittelbarer Verbindung stehen. Das Turnlehrerzimmer soll mit den Mitteln zu einer eventuell notwendigen ersten Hilfeleistung ausgestattet sein.

Hinsichtlich der Einrichtung der Turnhalle ist an dem Grundsatze festzuhalten, daß die mehrfache Besetzung der wich-





Schulküche der Kochschule in der Bazeillastraße zu München.

tigsten Geräte wertvoller ist als die einmalige Anschaffung der mannigfaltigsten Geräte. Das größte Gewicht aber ist auf die Art der Ausführung derselben zu legen. Die Gefahr einer Verletzung durch ein Gerät muß tunlichst behoben sein, also gutes Material, praktische Verarbeitung! Das Holz darf nicht splittern, das Leder nicht springen, Eisenbestandteile dürfen nicht rissig, die Schrauben müssen tief versenkt, die Seile tragfähig sein. Spitzen (z. B. bei Stäben, Polzen), scharfe Kanten und vorspringende Ecken müssen durchgehends vermieden werden. Alle Geräte müssen standfest und sicher sein. Dem Durchreiben, Herausspringen oder Herausdrehen muß mit Sorgfalt vorgebeugt sein. Und ist allen diesen Anforderungen genügt, so ist noch immer eine wiederholte Revision und Überprüfung nicht überflüssig. Ja, während des Turnens selbst hat der Turnlehrer ununterbrochen seine Aufmerksamkeit auf die jeweilig benützten Geräte, insbesondere beim Kürturnen, zu richten. Für letzteres soll stets nur ein Gerät, und zwar in geordnetem Wechsel freigegeben werden. Es dürfte nicht überflüssig sein, ausdrücklich zu betonen, daß mitunter nur durch falsche, flüchtige oder übereilte Ein-, bezw. Aufstellung eines Gerätes Unfälle heraufbeschworen werden, sowie der ganze Turnbetrieb steter Umsicht und Übersicht bedarf. Endlich sind die Schüler daran zu gewöhnen, zur Übung selbst auch das Angehen an das Gerät und das Abgehen von demselben zu zählen und daher schon in diesen Momenten ihre ganze Aufmerksamkeit auf sich selbst, bezw. auf die Übung zu lenken. Lässigkeit im An- und Abgehen war die Ursache mancher Verletzung, für welche der Schüler allein die Schuld auf sich nehmen muß. Von sonstigen Unterrichtsräumen mögen hier nur einige Abbildungen Platz finden: aus Wehmer, Enzyklopädie, S. 666, 254, Fig. I.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege.“

Aussig. *G. Hergel.*

Schulzucht. Schulzucht oder Schuldisziplin im weitesten Sinne ist der Inbegriff aller erziehlichen Veranstaltungen der Schule im Gegensatze zu den rein didaktischen, die dem Unterricht als solchem zufallen. In diesem weitesten Sinne wäre Schulzucht gleichbedeutend mit Schulerziehung. Allein die Schulerziehung umfaßt eine Menge von Einwirkungen, welche, vom Unterricht selbst und von der Persönlichkeit des Lehrers ausgehend, keineswegs in bestimmten äußeren Maßregeln und Veranstaltungen wurzeln, sondern in der geistigen Atmosphäre des gesamten Schullebens ihren Grund haben. Die Summe dieser rein geistigen Einwirkungen könnte man die Geisteszucht (geistige Disziplin) der Schule nennen. Hieher gehört die Beherrschung des eigenen Gedankenganges durch die Zurückhaltung augenblicklicher Einfälle und plötzlich hervortretender Begierden, Sammlung und Aufmerksamkeit, Eingehen auf Vorstellungen, die von einer zweiten Persönlichkeit ausgehen, Achtsamkeit auf die äußere Form bei den Antworten und überhaupt die geistige Empfänglichkeit für moralische Einwirkungen. Die Wirkung dieser geistigen Schuldisziplin äußert sich in der größeren Leichtigkeit, mit welcher der Unterrichtete auf Vorstellungen ethischer Natur eingeht und für sittliche Antriebe sich empfänglich zeigt. Diese disziplinierende Wirkung des Unterrichts kann man auf Schulen leicht beobachten. Wo die Schüler mit allem Ernste durch den Unterricht in Anspruch genommen werden, dort sieht man auch den Geist der Ordnung erstarken. Wo dagegen Lässigkeit des Lehrers und längere Ferien den Gang des Unterrichts unterbrechen, oder wo die Schüler durch häusliche Aufgaben nicht hinreichend beschäftigt werden: dort tauchen auch sofort Klagen auf über die sinkende Zucht. — Diese Geisteszucht, welche eine sich von selbst einstellende Begleiterin jedes gehörig erteilten Unterrichts ist, ist verschieden von der eigentlichen Schulzucht, welche durch die Eigentümlichkeit der Schule als einer geistigen Lebensgemeinschaft bedingt und bestimmt wird. Den Begriff dieser Schulzucht würde man jedoch wieder viel zu eng fassen, wenn man sie auf das System der Belohnungen und Strafen einschränken wollte, sie umfaßt vielmehr das ganze Gebiet der pädagogischen Regierung. In diesem Sinne ist die Schulzucht die Gesamtheit der Einrichtungen und Maßregeln, welche die pädagogische Regierung trifft, um die äußere und innere Ordnung in der Schule auf-

recht zu halten. — Eine gesunde Disziplin ist die erste Lebensbedingung jeder Schule. In einer jeden Schule, wo eine zahlreiche Schuljugend vereint ist, in welcher kindisches Wesen, Unverstand, noch rohe Naturkraft, die größte Ungleichheit der Temperamente, der Neigungen, der Anlagen herrschen, reichen die moralischen Einwirkungen nicht hin, selbst nur die äußere Ordnung zu erhalten. Die Jugend und besonders die männliche ist ihrer Natur nach wild und unbändig, ohne deshalb gerade bösartig zu sein. Die ungezähmte Jugendkraft verlangt daher oft Zaum und Gebiß, oft sogar am meisten in den edelsten, kräftigsten Naturen. Dadurch wird die Schulzucht und eine gewisse polizeiliche Strenge unerläßlich. Eine erschlaffte Disziplin ist das größte Unglück, das einer Schule begegnen kann. Ihre Aufrechthaltung kann unter gewissen Umständen schwer werden, aber die Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, wenn nur alle Lehrer, statt sich insgeheim entgegen zu wirken, mit dem Vorstand der Schule harmonisch zusammenwirken.

Die Ordnung des Schullebens, deren Aufrechthaltung die Hauptaufgabe der Schulzucht ist, ist eine äußere und eine innere. Die äußere Ordnung umfaßt: 1. den regelmäßigen Schulbesuch; 2. das ruhige und anständige Verhalten der Schüler in der Schule sowohl während des Unterrichts als auch vor und nach demselben und in den Zwischenpausen; 3. das gesetzliche Verhalten außerhalb der Schule. Die innere Ordnung bezieht sich: 1. auf die gespannte Aufmerksamkeit in der Schule; 2. auf die Mitwirkung des Zöglings durch den häuslichen Fleiß. Die äußere Ordnung der Schule hat sich an die Normen der Schulgesetzgebung möglichst genau anzuschließen. So hat der Lehrer zur Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuches mit den Schulbehörden nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften mitzuwirken. Innerhalb des Rahmens der gesetzlichen Normen hat sich jedoch jede Schule ihre eigene Hausordnung zu schaffen, welche dem Schüler gegenüber als Disziplinarordnung (vgl. den Art. dieses Handbuches) gilt und welcher er unverbrüchlichen Gehorsam schuldig ist. Es ist nicht unbedingt notwendig, daß diese Ordnung die Form geschriebener „Schulgesetze" (Disziplinargesetze) annehme, da das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler mehr sittlicher als rechtlicher Natur ist. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Bestimmungen der Schulordnung im Bewußtsein des Lehrers lebendig seien, damit er sie nicht nur durch die feierliche Mitteilung beim Jahresbeginne, sondern durch praktische Anwendung bei jedem gegebenen Anlasse zur Geltung bringen könne. Durch konsequentes Vorgehen des Lehrers wird sich in der Schule ein Bereich der Sitte (s. d.) bilden, welche durch die gemeinschaftliche Beobachtung von Seite sämtlicher Schüler einen immer festeren Boden gewinnen muß. Die Schulsitte umfaßt folgende Punkte: 1. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen; 2. Wohlanständigkeit in Haltung und Bewegung; 3. Einhalten der angewiesenen Plätze; 4. Ruhe und Stille während des Unterrichts; 5. Reinlichkeit des Körpers, der Kleidung und der Schulsachen; 6. Unterordnung unter das Kommando oder den Takt beim gemeinsamen Sprechen (siehe Chorsprechen) und Handeln. Zu der Schulsitte gehört es also, daß der Schüler nicht zu früh und nicht zu spät zur Schule komme, daß er geräuschlos eintrete und sich ruhig auf seinen Platz begebe, daß er ihn nicht ohne erheblichen Grund verlasse, daß er sich während des Unterrichts still und anständig verhalte, den Lehrer beständig im Auge behalte, sich zur Antwort durch anständiges Aufheben der Hand melde, beim Antworten aufstehe, mit den Mitschülern nicht schwätze, ihnen nicht einsage, seine Sachen in Ordnung halte, beim Verlassen der Schule sich vor dem Lehrer verbeuge und, ohne sich zu drängen, ruhig den Heimweg antrete. In den Zwischenpausen (vgl. den Art. „Erholungspausen") ist den Schülern eine größere Freiheit der Bewegung und des Umganges zu gönnen, damit die nötige körperliche und geistige Erholung eintrete. Nach Umständen sind sie auch in den Schulgarten oder auf den Hof hinauszuführen. Als erste Hauptregel für die Erhaltung der Schulzucht hat sich der Lehrer gegenwärtig zu halten, daß alle Schüler der Klasse fortwährend beaufsichtigt und beschäftigt werden müssen. Diese Aufsicht muß sich ebensowohl auf die Zwischenzeit, welche die Stunden trennt, als auf die Stunden selbst beziehen und in jener zwar die freiere Bewegung und erlaubte Erholung nicht hemmen, sie aber

ordnen und mäßigen. „Über diese Aufsicht, bis zum Eintritt des Klassenlehrers, sind bei jeder größeren Schule bestimmte Ordnungen notwendig, da die Erfahrung lehrt, daß gerade da, wo ein großer Haufe unbeobachtet sich ganz überlassen ist, sehr leicht Unarten, Ungestüm, schlechte Gespräche, schlechte Schulstreiche, Bedrükkungen der Schwächeren und Sittenlosigkeiten aller Art emporkommen und freien Spielraum finden" (Niemeyer). Zur Aufrechthaltung der Schulzucht in und außerhalb der Schulstunden dienen die gewöhnlichen Disziplinmittel, insbesondere Belohnungen und Strafen (s. d. Art.). Als Hauptregel ist zu betonen, daß der Lehrer bei deren Anwendung Maß halte und überhaupt ein angemessenes und konsequentes, aber dabei stets ruhiges Verhalten annehme. Er mache nicht unnütze Worte, er schone seine Stimme und gehe ja nicht sogleich zu den Strafmitteln über. Ein Blick, ein Wink, ein kurzes Innehalten beim Unterricht, Klopfen auf den Tisch, Namensaufruf müssen schon genügen, um Störungen der Ordnung hintanzuhalten. Als besondere Fingerzeige zur Erhaltung der Schulzucht führt Ziller an: „Bei einer größeren Anzahl von Schülern sind die unruhigen Köpfe unter die übrigen zu verteilen, damit nicht die Neigung zum Unfug durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde. Die Nachlässigen und Verdächtigen dürfen nicht im Hintergrund der Klasse sitzen bleiben, wo sie sich früher verstecken und den Blicken leichter entgehen können. Aber weder die Schüler selbst noch die zu einer Klasse gehörigen Sachen, wie Schulbänke, Schultische, Wandtafeln, dürfen von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln. Sonst entsteht in einer Klasse ein Geist der Unstetigkeit. Die Ausbildung fester Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte der Schüler selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, ist für ihn in der Tat ein ebenso wichtiges Prinzip der Ordnung als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfangen und Schließen der Stunden, in Hinsicht auf Verteilung des Unterrichts nach der Tageszeit u. s. w. zu erstreben ist. Wie auf das pünktliche Abliefern der schriftlichen Arbeiten zur festgesetzten Zeit zu halten ist, so auch darauf, daß sie in der rechten Form abgeliefert werden, z. B. nicht ungeheftet, nicht ohne Bezeichnung des Gegenstands, für den das Heft bestimmt ist, selbst bis zu den obersten Klassen hinauf nicht ohne eingeheftetes Löschblatt, desgleichen nicht ohne Beifügung des Namens, unter Umständen vielleicht sogar nicht ohne Angabe des Datums der Ablieferung, aber auch nicht in Folio oder Sedez oder Querquart, wo Oktav oder gewöhnliches Quart das Passendere und Bequemere ist. Nicht minder hat der Zögling alle Regeln zu beobachten, welche eine zivilisierte Gesellschaft in bezug auf Reinlichkeit und Höflichkeit, in bezug auf Anstand und äußere Sitte ihren Gliedern vorschreibt, und das Schullokal hat er nicht bloß als fremdes Eigentum zu respektieren, sondern auch durchaus nur als einen der Gemeinschaft für den bestimmten Zweck des Unterrichts dienenden Ort anzusehen, also nicht etwa für Privatzwecke zu benützen, die außerhalb des allgemeinen Zweckes liegen, z. B. für Aufbewahrung von irgend einem Teile seines Eigentums auch außerhalb der Lehrzeit." Über die verschiedenen Formen der Strafe: körperliche Züchtigung, Entziehung eines sinnlichen Genusses, Geldstrafen, Freiheitsstrafen, Ehrenstrafen, Strafandrohung, Verweis sowie über den Wert von Gerechtigkeit, Unparteilichkeit und Sparsamkeit ist ausführlicher gehandelt in dem Artikel „Strafen" von Ackermann in Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. — Die entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen über das Züchtigungsrecht, welches in den Volksschulen Deutschlands (zum Teil auch in den unteren Klassen der höheren Schulen) noch in Übung ist, vgl. das Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Hofmann, Leipzig 1903, S. 106 ff, wo auch die Bestimmungen über die Strafen des Nachbleibens (Nachsitzens) sowie die ganze Fürsorgeerziehung erörtert wird. Übrigens enthält die „Deutsche Schulgesetzsammlung" von O. Janke, Oehmigke, Berlin, von den Siebzigerjahren an fast in jedem Jahrgange erläuternde oder einschränkende gesetzliche Bestimmungen der Schulbehörden über das Züchtigungsrecht. Die diesbezüglichen Verhältnisse in Österreich behandelt vom gesetzlichen Standpunkte die „Schul- und Unterrichtsordnung" vom Jahre 1905, welche übrigens, wie die vom Jahre 1870, die körperliche Züchtigung grundsätzlich ausschließt.

Für die innere Ordnung — Aufmerksamkeit und häuslichen Fleiß — muß wohl der Unterricht selbst das meiste tun. Er soll die jugendlichen Gemüter anziehen und fesseln, damit ihnen die Schule eine Stätte der Lust und das Lernen eine freudige Beschäftigung werde. Aber auch die Persönlichkeit des Lehrers vermag sehr viel und der Satz: „Der beste Lehrer ist auch stets der beste Disziplinator" bleibt in voller Kraft aufrecht. Die „Denkschule" hat auch in bezug auf die Disziplin den Vorzug vor der bloßen „Lernschule". Ist die Aufrechthaltung der Zucht Sache des Lehrkörpers und jedes einzelnen Lehrers, so fällt die erste Disziplinierung der Schule naturgemäß dem Lehrer der Elementarklasse zu, dessen Stellung überhaupt eine sehr wichtige ist, da die Einführung des Kindes in die Schule sein Hauptgeschäft ist, von dieser Einführung aber nicht selten die ganze Zukunft des Kindes abhängt. Die ersten zwei bis drei Monate der Schulzeit des Kindes sollten neben den allgemeinen Sprech- und Anschauungsübungen vorzugsweise dessen Disziplinierung gewidmet sein. Als Kennzeichen mangelnder Disziplin in einer Schulanstalt bezeichnet Krummacher vorzugsweise nachstehende Fehler: Trägheit, Unaufmerksamkeit, Leichtsinn, Unreinlichkeit, Ungehorsam, Widerspenstigkeit und Lüge. — Siehe die Artikel: „Schule als Erziehungsanstalt", „Regierung der Kinder" und „Disziplinarordnung".

Literatur: Stoy, Haus- und Schulpolizei, 1856. — Berger Julius, Die Disziplinargewalt der Schule. Vortrag. Leipzig 1876. — Böhm, Die Lehre v. d. Schuldisziplin (in Reins Pädag. Studien). — Fröhlich, Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule (ebenda). — Kitz, Das Prinzip der Strafe in seinem Ursprung aus der Sittlichkeit. 1874. — Sachse, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, 1879. — Kösterus, Das Züchtigungsrecht des Lehrers während des Mittelalters, 1890. — Toischer W., Theoretische Pädagogik. Beck, München 1896, S. 144 ff. und 172. — Lehmann R., Erziehung und Erzieher. Weidmann, Berlin 1901, S. 168 ff., wo in trefflicher Weise über das Verhältnis von Schulzucht und Unterrichtsweise gesprochen wird.

Lindner-Loos.

Schulzwang s. d. Art. Schulbesuch.

Schwachbefähigte s. d. Art. Schwachsinn.

Schwachsinn und Abnormenfürsorge. Dieser Artikel ist der seelischen Fehlerhaftigkeit der Jugend oder den abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben, soweit sie krankhafter Art sind, gewidmet. Davon sind zu unterscheiden alle Schwächen, Fehler und Verkehrtheiten, welche im freien bewußten Wollen liegen und deren Ursachen außerhalb des kindlichen Organismus, wie z. B. in der verkehrten Erziehung oder schlechten Umgebung, den sozialen Mißständen u. s. w. zu suchen sind. Solche Fehler sind zwar ethisch verwerflich und im pädagogischen Sinne pathologisch, aber psychopathisch abnorm sind sie nicht. So kann ein Kind lügen, beim Spiel betrügen, den Erzieher täuschen, den Mitschüler überlisten, es kann stehlen und rauben, es kann roh und grausam, trotzig, dumm und unwissend sein, ohne daß irgend etwas Krankhaftes vorliegt. Diese Fehler schalten wir in unserer Betrachtung aus, obgleich Übergänge ins Krankhafte fast überall nachweisbar sind, die Grenze zwischen seelischer Gesundheit und Krankheit also eine sehr fließende bleibt.

Sind die Schwächen und Regelwidrigkeiten des seelischen Lebens dagegen dem freien Spiel des eigenen und fremden Wollens ganz oder teilweise entrückt und durch krankhafte Zustände des Nervenlebens oder. wenn diese nicht nachweisbar sind, durch Störungen des seelischen Organismus bedingt, so nennen wir sie pathologische Erscheinungen. Jägerlatein ist eine geistig (wenn auch nicht immer ethisch) gesunde Lüge; das Flunkern des Alkoholisten, der selbst kaum weiß, daß er flunkert, ist dagegen eine pathologische Erscheinung. Ein waghalsiges Naturkind lügt und stiehlt aus gesundem Sinne, das zarte hysterische oder epileptische Kind, weil sein Nervenleben gestört und sein Seelenzustand krankhaft verändert ist. Es lügt und stiehlt darum oft unbewußt und triebartig.

Sind die abnormen seelischen Zustände derart, daß das Regelwidrige und Perverse vorherrscht und die ganze Persönlichkeit beherrscht, dann redet man von einer Psychose. Man nimmt an, daß stets eine organische Veränderung oder Zerstörung von Hirn-

rindenzellen die Ursache ist. Man müßte also folgerichtig statt von einer Psychose von einer Gehirnerkrankung als dem primären Anlaß reden. Wir sprechen aber gewöhnlich von Geisteskrankheiten. Von diesen unterscheiden wir krankhafte Zustände des Seelenlebens. So reden wir z. B. von einem krankhaften Eigensinn oder von einem Eigensinn, der ans Krankhafte grenzt. Der allgemeine Sprachgebrauch, der sogenannte Volksmund, nennt aber nie den Eigensinn oder die Lüge eine Krankheit, wie er auch im Körperlichen fein unterscheidet zwischen „kränklich" und „Krankheit". Doch ist auch die Grenze zwischen dem Kränklichen und dem Kranken, dem Psychopathischen und dem Psychotischen ebenfalls eine fließende, so daß man in einzelnen Fällen sehr wohl über den Charakter einer abnormen Erscheinung streiten kann.

Für die Pädagogik scheidet das streng Psychotische als Gehirnpathologisches aus. Es gehört in das Gebiet der Medizin, in das wir uns nicht mischen. Doch wie diese sogar bei der Behandlung gesunder Kinder nicht zu entbehren ist, ebenso wenig ist es die Pädagogik bei der Behandlung kranker Kinder. Beide sind also aufeinander angewiesen und dürfen keine scharfe Grenzlinie ihrer Gebiete ziehen. In der Hauptsache bleibt aber nur das Psychopathische Gegenstand der Pädagogik und damit auch unserer Betrachtungen.

Psychopathische Erscheinungen können nun vereinzelt auftreten, aber sie können auch das Kind in seinem ganzen seelischen Wesen befallen und der ganzen Persönlichkeit den Stempel des Krankhaften aufdrücken. Sie können jede seelische Funktion einzeln betreffen, wie z. B. die Empfindungen einzelner Sinnesgebiete oder die einzelnen Erinnerungsbilder (Gedächtnis) oder die einzelnen Gefühlstöne, die Verknüpfungen der Vorstellungen, einzelne Seiten des Gefühlslebens, des Wollens, des Handelns, oder sie erstrecken sich auf große Gebilde des Seelenlebens, z. B. auf die gesamte Intelligenz, auf das gesamte Willensleben oder auf die ganze geistige Persönlichkeit.

In jenem Falle reden wir gewöhnlich von psychopathischen Minderwertigkeiten, Schwächen, Fehlern, Gebrechen, in diesem Falle mehr von Psychopathien schlechthin. In beiden Fällen handelt es sich aber um Herabminderungen innerhalb der eigenen Person, nicht nur um Minderwertigkeiten im Vergleiche mit anderen Individuen. Nicht selten sind z. B. die begabtesten Kinder mit irgend welchen psychopathischen Minderwertigkeiten behaftet und ein dummes Kind ist oft kerngesund.

I. Die Fehlerhaftigkeit im Denken (Intelligenzdefekte).

Die Intelligenz kann minderwertig sein *a*) in bezug auf die Intensität, *b*) in bezug auf die Qualität. Reine Geistesschwäche, reine Herabminderung der Intensität ohne qualitative Gestörtheiten des Denkens tritt jedoch selten auf. Die abnormen Zustände, welche man Schwachsinn nennt, sind meistens ein Gemisch von Schwächen, Fehlern und Verkehrtheiten im ganzen Vorstellungs-, ja im ganzen Seelenleben. Bei unserer begrifflichen Scheidung kann es sich streng genommen also immer nur um ein Vorherrschen handeln.

Zunächst können die Sinnesorgane defekt sein und abnorm funktionieren. Das Auge kann blind, farbenblind, schwachsichtig, kurzsichtig, weitsichtig u. s. w., das Ohr taub, schwerhörig, für Musik unempfindlich u. s. w. sein und ähnlich so die übrigen Sinnesorgane. Die natürlichen direkten Folgen davon sind Intelligenz- wie Gefühlsdefekte irgend welcher Art. Aber auch schon bei gesunden Sinnesorganen treten seelische Defekte auf. Es können die Empfindungen krankhafte Abschwächungen oder Verstärkungen erleiden, bald nach Intensität, bald nach Qualität, bald in ihrer Affektion, oder es kann das Bewußtsein über ihren Ursprung Täuschungen erleiden; dann entstehen Sinnestäuschungen, wie Illusionen und Halluzinationen. Auch die Vorstellungs- oder Erinnerungsbilder können mangelhaft oder falsch gebildet werden, oder es kann ihre Erhaltung im Gedächtnisse krankhaft verändert werden. Ferner kann die Assoziation der Vorstellungen pathologisch gestört sein: das Wiedererkennen, das Hervorrufen einer Vorstellung durch eine Empfindung nach dem Gesetze der Ähnlichkeit kann geschwächt, irreführend, ja es kann verloren sein. Auch die Fähigkeit aufzumerken, mit Bewußtsein und Absicht Vorstellungen zu verknüpfen, kann bald krankhaft herab-

gesetzt oder aufgehoben, bald krankhaft gesteigert sein. In gleicher Weise kann das Tempo der Aneinanderreihung der Vorstellungen, der Vorstellungsablauf, bald krankhaft beschleunigt, bald krankhaft verlangsamt, bald inkohärent, d. h. im Ablauf zusammenhanglos und regelwidrig sein. Die Minderwertigkeit des geistigen Bewußtseins steigert sich aber noch durch abnormes Urteilen und Schließen, durch eine regelwidrige Verarbeitung der Vorstellungen zu abstrakteren geistigen Gebilden. Auch im gesunden Denken können Verknüpfungen von Vorstellungen zu Irrtümern führen, aber pathologische Zustände verwandeln den Irrtum in eine Wahnidee. Oder es kann die Fähigkeit, Vorstellungen aufeinander zu beziehen, Urteile und Begriffe zu bilden, krankhaft geschwächt sein, wie es uns als eine typische Erscheinung des sogenannten Schwachsinnes aller Grade entgegentritt. Oft kann auch eine unrichtige Vorstellungsverbindung von dem Kinde sehr wohl als richtig erkannt werden, aber dennoch drängt sie infolge irgend welcher krankhaften Reize sich ihm immer wieder auf; es wird den unrichtigen Gedanken, die irreführende Schlußfolgerung nicht los, sosehr es sich auch dagegen sträubt und von dessen Unrichtigkeit überzeugt ist; es besitzt dann eine Zwangsvorstellung, es leidet an Zwangsdenken.

¶ So wird es begreiflich, wie der geistige Inhalt der Seele, das Erkennen und Wissen bald so sehr dürftig und armselig, bald so sehr fehlerhaft, irrig, unwahr, verschroben und verrückt sein kann und wie die Denkvorgänge in ihrer pathologischen Veränderung sich im Gegensatze zum gesunden Denken auch des kleinsten Kindes so narrenhaft abspielen können.

Erstreckt sich so die psychopathische Herabminderung mehr oder weniger auf die gesamte Intelligenzsphäre, so bezeichnet man den Zustand gewöhnlich mit Schwachsinn, Geistesschwäche, Idiotie oder Idiotismus.

Die Volkssprache hat für die verschiedenen Abstufungen verschiedene sehr treffende Bezeichnungen. Sie nennt die völlige Unfähigkeit im Erkennen und Urteilen Blödsinn, die weniger geschwächte, aber doch noch nach allen Seiten hin herabgeminderte und pathologisch abnorme Intelligenz Schwachsinn, die einfache Herabminderung der geistigen Leistungsfähigkeit ohne auffallende Beimischung des Regelwidrigen schwache Befähigung oder schwache Begabung, die bloße Herabminderung der Fähigkeit, Vorstellungen aufeinander zu beziehen, Beschränktheit, und wenn sich dazu noch große Unkenntnis und Unwissenheit gesellt, Dummheit. Mischt sich solche Unfähigkeit mit Verkehrtheiten des Denkens, so ist der Schwachbefähigte, Schwachsinnige, Beschränkte, Dumme außerdem auch noch närrisch und im äußersten Falle verrückt. Die Volkspsychologie und -Psychopathologie, die nicht wie die gelehrten Systeme von heute auf morgen wurde, um übermorgen wieder einer neuen Klassifikation zu weichen, sondern eine jahrtausendlange Beobachtung, Erfahrung und Entwicklung hinter sich hat, ist in ihrer Begriffsbezeichnung schlicht, einfach und gemeinverständlich, auch wissenschaftlich schwer anfechtbar. Es liegt darum kein hinreichender Grund vor, in der Heilerziehung die urwüchsige Benennung und Einteilung mit der gelehrten Klassifikation zu vertauschen.

Ziehen teilt die Intelligenzdefekte oder Schwachsinnsformen ein in Idiotie, Imbezillität und Debilität. Als Oberbegriff hat er Schwachsinn. Diese Grade der geistigen Minderwertigkeit decken sich mit Blödsinn, Schwachsinn und Schwachbefähigung (einschließlich Beschränktheit und Dummheit). Die beiden ersten Bezeichnungen sind in der Medizin die hergebrachten. Mit Idiotie bezeichnete und bezeichnet man vielfach noch alles, was beim Kinde irgend psychopathisch minderwertig oder psychotisch ist und sich den landläufigen klinischen Krankheitsbildern nicht einfügen will. Sollier, der Franzose, unterscheidet „Idiotie“ und „Imbezillität“. Bei Ziehen fand ich zuerst den Ausdruck „Debilität“. Andere unterscheiden neben dem Idiotismus noch Kretinismus.

Was bedeuten nun diese Bezeichnungen? „Mit Kretinismus bezeichnet man diejenige Idiotie, bei welcher eine erhebliche körperliche Mißbildung — besonders Kropf, Tribasilan, Synostose, eingedrückte Nase, großer Kopf, zwerghafter Körper — vorhanden ist“, sagt Roths Klini-

sche Terminologie (4. Aufl., Bezold, Leipzig 1893). Kretinismus kommt her von creta, die Kreide. Kretin heißt also „Kreidling", Kretinismus der Zustand der Kreidlinge. Idiotismus oder Idiotie (von idios-eigen) ist das Wesen eines Idioten, d. h. eines Privatmannes, eines Laien, eines Sonderlings, eines eigenartigen, sich vom öffentlichen Leben fernhaltenden Menschen. Imbezillität kommt her von in = ohne und bacillum = Stab. Wenn „ohne Stab" auch bedeuten könnte „ohne Verstand", so bliebe doch auch diese Bezeichnung eine wenig sagende. Die Rothsche Terminologie kennt die „Debilität" noch nicht. Debil bedeutet schwach, matt, Debilität also Schwäche, Kraftlosigkeit und debilitas animi Geistesschwäche. Man meint aber nur den geringeren Grad der Geistesschwäche, den wir auf gut deutsch „schwach befähigt" bezeichnen. Der Sinn dieser Bezeichnungen grenzt also manchmal fast an Unsinn und nicht genug kann hier das Wort Hoffmanns von Fallersleben betont werden: „Werft allen Plunder über Bord, braucht ein verständlich deutsches Wort." Und wenn man der Wissenschaft wegen international etwas bezeichnen möchte, dann doch wenigstens ein sinnreiches Fremdwort! Auf alle Fälle hat die Pädagogik keinen Grund, die Ausdrücke unserer Sprache durch die der Gelehrtensprache zu ersetzen. Aber auch der deutsche Oberbegriff „Schwachsinn" im landläufigen Sinne mit den Unterbegriffen bezeichnet nicht den ganzen Umkreis dessen, was bezeichnet und begriffen werden soll. Unter Schwachsinn verstehen wir zunächst das nicht, was der Ausdruck auf den ersten Blick besagt: Schwäche der Sinne. Beim Schwachsinn können die Sinne ganz normal sein, und umgekehrt: Menschen mit schwachen oder gar erloschenen Sinnen können das Gegenteil von schwachsinnig sein. Die hochbegabte Helen Keller, die sogar Universitätsstudien beendete, ist von ihrem 18. Lebensmonat an taub und blind zugleich gewesen. Der Ausdruck kann seinem Wortlaute nach nur bedeuten: schwach im Sinnen, d. h. im Denken. Und in der Tat ist er im gebräuchlichen Sinne gleichbedeutend mit Urteils- oder Intelligenzschwäche. Wenn der Ausdruck aber diese bezeichnen soll, so ersetzte man ihn besser durch Geistesschwäche. Aber auch diese Bezeichnung ist nicht zutreffend, um den ganzen minderwertigen Seelenzustand zu bezeichnen, mit welchem wir es bei den sogenannten schwachsinnigen Kindern zu tun haben. Denn hier handelt es sich nicht bloß um die Schwäche der Intelligenz. Der Denkprozeß kann auch noch nach anderen Richtungen hin fehlerhaft und regelwidrig, ja sogar von der rechten Bahn „verrückt" sein. Das liegt aber in der Bezeichnung „Schwachsinn" und „Geistesschwäche" nicht mit ausgedrückt. Und weiter: nicht bloß die Intelligenz kann im Seelenleben abnorm sein, sondern in demselben Maße kann auch — und das wird seltener bedacht — das Gemüts- und Willensleben sowohl krankhaft geschwächt als auch krankhaft gesteigert und krankhaft entartet sein. Es gibt auch einen moralischen Schwachsinn und eine moralische Verrücktheit. Die sogenannten Schwachsinnigen sehen also mit sehenden Augen und hören mit hörenden Ohren nicht oder doch schlecht, weil ihr Verstand die Sinneseindrücke nicht oder nicht richtig zu verarbeiten vermag oder auch manchmal, weil der Gefühlston irreleitet, weil das „Herz" wie ein fauler Baum verstockt und der Wille verdorben ist. Beide Ausdrücke „Schwachsinn" und „Geistesschwäche" im hergebrachten Sinne sind somit nicht umfassend genug und darum irreführend.

Ebenso einseitig sind aber auch die Namen für die untergeordneten Begriffe, wie blödsinnig, schwachsinnig — das Wort im engeren Sinne genommen — geistig zurückgeblieben u. ä. m.

Sie bezeichnen eigentlich immer nur Intelligenzdefekte, aber nicht Totaldefekte im Seelenleben. Auch bezeichnen sie nur graduelle Verschiedenheit der Fehlerhaftigkeit, aber keine qualitative Verschiedenheit. Von einer logisch richtigen Einteilung muß man das letztere aber erwarten. Will man aber den Ausdruck „Schwachsinn" als Oberbegriff für alle abnormen Zustände festhalten, was aus vielen Gründen sich empfiehlt, so muß man dabei „im Sinne behalten", daß der Begriff „Sinn" die gesamten seelischen Erscheinungen umfassen, also auch die „Gesinnung" mit einschließen soll. Dann darf man aber auch den Unterbegriffen keine einseitige intellektualistische Bedeutung geben.

Die Unzulänglichkeit dieser Einteilung

wie der Begriffsinhalte hängt von einer Vorherrschaft des Intellektualismus ab, einer philosophischen wie landläufig praktischen Lebensanschauung, die den Seeleninhalt und den Wert dieses Inhalts nur nach dem Grade der Intelligenz und ihrer Betätigung abschätzt oder durch Prüfungszeugnisse bevorrechtet und die darum auch normale wie abnorme Kinder nur oder zunächst nur unter diesem Gesichtspunkte wertet und behandelt und dabei vergißt, daß in vielen Fällen das geistige Zurückbleiben eine rein sekundäre Erscheinung ist. Aus diesem Grunde hat dann auch unsere vorstehende Begriffsbestimmung ihre weittragende praktische Bedeutung.

Um darum den vollen Umfang der abnormen oder, wie man auch sagt, der schwachsinnigen Erscheinungen zu begreifen, haben wir außerdem zu fragen, was an einer Kindesseele sonst noch minderwertig oder pathologisch sein kann.

II. Die krankhaften Veränderungen im Gefühls- und Willensleben.

Jede seelische, ja auch jede körperliche Betätigung ist von einem ganz bestimmten Gefühle begleitet.

Das Verhältnis des Gefühles zum Intellekt zu erörtern, kann hier nicht unsere Aufgabe sein, auch nicht die Klarstellung der Streitfrage, welches von beiden das primäre ist. Ich kann nur verweisen auf die trefflichen Ausführungen von O. Flügel.*) Nach dem Worte des für uns größten Seelenkenners aller Zeiten und aller Völker kommt aber ein „arges Herz“ nicht immer von argem Denken, sondern gar oft kommen „aus dem Herzen arge (schwache und minderwertige) Gedanken“. Es ist darum wichtig, uns in Kürze klar zu machen, inwiefern auch das Gefühls- und Willensleben abnorm sein kann und darum abnormes Denken erzeugen muß.

Zunächst können alle Zustände des Körpers Gefühle erzeugen, welche auf das seelische Leben hemmend, lähmend, irreführend und verderbenbringend wirken können. Wie manches Kind leistet in der Schule plötzlich weniger, weist psychopathische Minderwertigkeiten auf, bloß weil träge Verdauung Unlustgefühle erzeugt und diese den Intellekt lähmen, und wie oft ist ein durch körperliche Zustände vernachlässigtes Unlustgefühl die Ursache des Selbstmordes! Wie wirkt schon der Genuß von Alkohol auf das Gemüts-, ja auf das ganze Seelenleben ein! Auf die körperlichen Zustände krankhafter Art sollte darum der Erzieher weit mehr achten, als es gewöhnlich geschieht.

In gleicher Weise begleiten Gefühlstöne jeden Denkvorgang, von der sinnlichen Empfindung bis zum abstraktesten Philosophieren. Und alle diese Gefühlstöne können sich schon beim normalen Denkvorgange und erst recht bei der krankhaft veränderten Gedankenarbeit ebenfalls aus irgend welchen inneren oder äußeren Ursachen pathologisch verändern. Es können krankhafte Depressionen oder krankhafte Exaltationen, krankhafte Reizbarkeit oder krankhafte Abgestumpftheit im Einzelfalle wie im ganzen Gemütsleben auftreten und diese abnormen Gefühlszustände, auch wenn sie verursacht werden durch die geistige Arbeit, indem diese z. B. Übermüdung schafft oder sich gegen die Interessen und Neigungen des Kindes richtet, werden wieder zur Ursache für eine Minderwertigkeit des Intellekts, ja die oben erwähnten Abweichungen vom gesunden Denken haben nicht selten ihre Ursache in pathologischen Gefühlszuständen. Leiden wie Freuden hemmen oder fördern je nach den Umständen unseres Lebens Gang schon in gesunden Tagen, wieviel mehr nicht in krankhaft veränderten Lebenslagen! Wie beredt und erfinderisch, unter Umständen aber auch schweigsam und verlegen, macht die Liebe wie der Haß, die Freude wie das Leid! Wie verschieden verläuft der Denkprozeß wie die Handlung in einem melancholischen Stadium von dem im maniakalischen ein und derselben pathologischen Person! Das muß vor allem auch der Erzieher bedenken und günstige Gefühlslagen zu erregen versuchen. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen“, sagt Jean Paul mit Recht.

*) Über das Verhältnis des Gefühles zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker (Heft X der „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung“ von Koch, Trüper und Ufer). Beyer und Söhne, Langensalza.

III. Körperliche Begleiterscheinungen.

Alle Formen und Grade psychopathischer Minderwertigkeiten haben bald mehr, bald weniger körperliche Symptome als Parallelerscheinungen. Dennoch gibt es tiefstehende Schwachsinnige ohne jeglichen äußerlich irgendwie auffallenden Körperdefekt und es gibt körperlich sehr Gebrechliche, die seelisch sehr hoch stehen. „Mens sana in corpore sano", nur in einem gesunden Leibe kann eine gesunde Seele wohnen, hat also nur bedingte Gültigkeit. Auch der Satz, daß jede Geisteskrankheit eine Gehirnkrankheit ist, bleibt Glaubenssatz, naturalistisches Dogma, sosehr er auch als Forschungshypothese zu werten ist. Schließen doch auch seine Vertreter weit mehr von den seelischen Erscheinungen erst auf Gehirndefekte als umgekehrt, werten also das Seelische als das Bedeutsamste. Ein verderbtes Seelenleben verschafft dem Menschen auch ebenso oft oder öfter einen verderbten, kranken Leib als umgekehrt. Die materialistische Richtung innerhalb der Medizin findet darum ihre Haupttätigkeit in Idiotenanstalten auch mehr im Zerschneiden der Leichname als in der Beeinflussung der lebendigen Seelen. Hier liegt eine Gefahr der medizinischen Leitung von Idiotenanstalten, während die geistliche Leitung eben so oft in den direkt entgegengesetzten Fehler verfällt. Dennoch bestreiten wir keineswegs den innigsten Zusammenhang von Leib und Seele bei allen Erscheinungen in gesunden wie in kranken Tagen. Die körperlichen Begleiterscheinungen sind darum ebenfalls sorgfältig zu beachten wie zu behandeln.

Nicht selten, jedoch keineswegs immer, finden wir abnorme Schädelbildung, während anderseits man äußerlich einem abnormen Schädel nicht immer ansieht, was dahinter steckt. War doch sogar ein Helmholtz hydrozephal.

Der Schädel mit Einschluß der Gesichtsknochen kann nun bald abnorm klein, bald abnorm groß, bald abnorm asymmetrisch, bald in einzelnen Teilen stark verkümmert oder sonstwie mißgestaltet sein. Im allgemeinen darf man wohl annehmen, daß das dahinter liegende Gehirn in gleicher Weise verkümmert ist und darum nicht normal oder harmonisch funktionieren kann. Tatsächlich hat man ja auch an zahlreichen Gehirnen von Psychopathen nachgewiesen, welche Defekte sie bei bestimmten seelischen Fehlern aufweisen.

Mediziner haben versucht, Idiotie und Epilepsie durch Schädeloperationen zu heilen. An Hunderten von Versuchsobjekten ist nicht einmal der Nachweis eines sicheren Erfolges gelungen. Etwa ein Fünftel starb an den Folgen, drei Fünftel blieben unverändert und bei dem vierten Fünftel hatte die Operation mit nachfolgender Pflege einen erzieherischen Erfolg. Das muß sogar Weygandt bekennen. Doch selbst die Stockschläge sind wohl kein so grausames Erziehungs- und Heilmittel.

Ebenso häufig findet man bei abnormen Kindern auch noch andere sogenannte Degenerationszeichen, abnorme Bildungen einzelner oder verschiedener Körperteile. Die Darwinisten betrachten manche derselben als atavistische Rückschläge, wie z. B. Schwimmhäute zwischen den Fingern und Zehen. Meistens sind es einfache Entwicklungshemmungen oder Entwicklungsstörungen.

Bei organischen Erkrankungen des Gehirnes oder Rückenmarkes sind namentlich Epilepsie wie Kinderlähmungen sehr häufig Begleiterscheinungen wie Ursachen seelischer Minderwertigkeiten. Aber auch weniger auffallende unwillkürliche Zuckungen von Muskeln sind häufig mit psychischen Defekten assoziiert: Veitstanz oder Chorea, Tics allerlei Art, Zucken der Gesichtsmuskeln, Blinzeln der Augen, Grimassieren, Zähneknirschen, ungewollte Nachahmungen von beobachteten Bewegungen, Nachsprechen (Echolalie) u. s. w. Ebenso treten Entwicklungshemmungen und Störungen in den Funktionen der inneren Organe als Begleiterscheinungen des Schwachsinns auf. Einschmutzen, Einnässen hören auch bei Kindern mit geringen seelischen Gebrechen oft erst mit dem schulpflichtigen Alter, ja das Einnässen oft erst im Pubertätsalter oder gar nicht auf. Die mangelnde Willensherrschaft über die Muskulatur ist nicht selten assoziiert mit der Willensschwäche, d. h. mit ethischen Defekten schlechthin.

IV. Behandlung.

Bei der Behandlung des Schwachsinns aller Grade wie bei allen sonstigen krank-

haften seelischen Erscheinungen ist zunächst unter Beirat eines erfahrenen Kinder- und Nervenarztes oder von demselben alles Pathologische des Körpers festzustellen.

Sodann sind alle abnormen Erscheinungen des Seelenlebens zusammenzustellen.*) Dann erst ist im einzelnen zu erwägen, welche Maßnahmen zu bessern vermögen.

Bei der Frage einer körperlichen Behandlung kommen vor allem Ernährungskuren, Wasser-, Luft- und Sonnenbäder, Massagen, Heilgymnastik, verlängerte Ruhe (auch am Tage) u. s. w. in erster Linie in Betracht. In leiblicher Hinsicht sind alle Nervengifte fernzuhalten: Alkohol, Tabak, Kaffee, Tee, Gewürze und oft auch Fleischbrühe. Auch der reichliche Fleischgenuß, wie er in Städten mehr als auf dem Lande üblich ist, ist für viele psychopathische Kinder nachteilig. Das Sexualleben ist besonders zu überwachen, auch schon vor der Pubertätszeit, ohne die Aufmerksamkeit des Kindes selbst darauf zu lenken. Gegenüber der modernen sehr übertriebenen Aufklärerei der Kinder über geschlechtliche Vorgänge möchte ich betonen, daß das Wissen eben so viele erst befähigt zu sündigen, als es von dem Laster fernhält, und daß die Natur wohl nicht ohne Grund allen höheren Lebewesen die Scham als Schutzmittel gegen den Mißbrauch des Geschlechtstriebes gegeben hat.

Für die seelische Behandlung ist zuoberst festzuhalten: nur die beste Erziehung und der beste Unterricht sind für die abnormen Kinder gerade gut genug. Ist der landläufige Unterricht für die normale Jugend schon sehr reformbedürftig, leidet schon er in hohem Maße unter dem System des didaktischen Materialismus und Verbalismus, wonach der Geist der Unterrichtsstoffe töten, aber die Buchstaben eigentlich lebendig machen müßten, wo man den Papageienunterricht allzusehr als Muster nimmt und so entsetzlich viele Leichname mechanisch beisetzt in den Grüften des Gedächtnisses, so ist es der landläufige Unterricht für Abnorme doppelt und dreifach. Die beste Theorie des Unterrichts ist hier das Praktischeste, was es gibt. Nur ein nachdenksamer, didaktisch sorgsam geschulter und fleißig die Individualität beobachtender Lehrer unter guter Leitung vermag hier etwas Heilsames zu erreichen.

Weil solche Kräfte als Hauslehrer so gut wie nicht zu haben sind, so scheitert meistens die Erziehung abnormer Kinder in dem Elternhause wohlhabender Kreise, während anderseits die Erziehung im Elternhause doch die naturgemäßeste ist. Auch in der öffentlichen Schule, zumal in den höheren, fehlt es noch sehr sowohl an Verständnis der pathologischen Eigenart als an deren unterrichtlich-erzieherischen Behandlung, zudem werden auch die abnormen Kinder den normalen zur Last, wie diese jenen nicht selten zum Verderben. Sie kommen also hier nicht zu ihrem Rechte.

Das hat nun geführt zur Gründung von besonderen Schulen und Anstalten für Abnorme. Diese leiden aber vielfach daran, daß man einmal die Abnormitäten viel zu einseitig und zu symptomatisch ins Auge faßte und nur einen drückend werdenden Mißstand beseitigen wollte, dabei aber zu sehr die großen Fragen der Vorsorge und Fürsorge aus dem Auge verlor und nicht für einen auch nur einigermaßen besonders dafür gebildeten Berufsstand sorgte.

Bisher faßte man entweder einseitig die Intelligenzdefekte ins Auge und errichtete dementsprechend Schulen und Anstalten für Geistesschwache oder Schwachsinnige, oder man faßte einseitig die verkehrte Willenshandlung ins Auge und gründete Anstalten für „Verwahrloste,“ „sittlich Gefährdete“, „jugendliche Gesetzesbrecher“, oder wie man sie sonst zu nennen beliebt. So entstanden „Rettungshäuser“, „Zwangserziehungsanstalten“, „Fürsorgeerziehungsanstalten“ u. a. m.

Unsere Darlegung hat gezeigt, daß eine solche Trennung in der Fürsorge für die abnorme Jugend, wie sie historisch geworden ist, nicht aufrecht zu erhalten ist. Viele Insassen der Anstalten für Schwachsinnige sind schwer willensschwach oder willensgestört und ein sehr großer Bruchteil in den letztgenannten Anstalten ist durchaus schwachsinnig. Aus

*) Für die Charakteristik abnormer Kinder habe ich alle möglichen Fälle in meinem „Personalienbuch“ (Beyer & Söhne, Langensalza) zusammengetragen.

praktischen Gründen sollte man darum zunächst alle gemeinschädlichen, verbrecherischen Kinder so lange von den übrigen absondern, als sie gemeinschädlich sind. Bei einer richtigen Behandlung ist nur ein Teil unverbesserlich. Sodann sollte man wegen der geringen oder gänzlich fehlenden Bildungsfähigkeit des Intellekts die ausgesprochen Blödsinnigen und Epileptischen wieder abscheiden, wie die hergebrachten Idiotenanstalten und Epileptikeranstalten es tun. Alle übrigen sollte man aber nur in Gruppen oder sogenannten Familien (Wichern) innerhalb einer Anstalt teilen, je nach ihrer Zusammengehörigkeit. Durch eine gemeinsame Schule ließe sich manches ausgleichen und leicht Übergänge schaffen. Denn zu „retten" ist neben der Moral auch bei vielen die „Intelligenz", die in den Rettungshäusern nicht immer zu ihrem Rechte kommt und bei der Kleinheit mancher Anstalten auch nicht immer kommen kann, und die Zöglinge der bisherigen Schulen und Anstalten würden dann auch mehr als bisher nach ihrer ethischen Seite hin verstanden und gewertet werden. Hat man dann innerhalb einer gemeinsamen Anstalt noch ein Heim für solche, welche der körperlichen Fürsorge bedürfen, und ein zweites für sogenannte Fürsorgezöglinge als Beobachtungsstation, dann wird man manche bisher verloren gegangene Existenz retten und manche Kosten den öffentlichen Kassen ersparen und auch manche Tränen in besorgten Familien trocknen. Die Anstalten selbst würden groß und darum für viele Dinge (Schule, Heilpflege, Berufsvorbildung u. s. w.) leistungsfähig sein, während die einzelnen familiären Gruppen, in besonderen Häusern wohnend, besonders erziehlich behandelt werden könnten. Zentralisation wie Dezentralisation, soziale wie individuelle Beeinflussung müßten also ineinandergreifen.

Wir müssen von unserer Auffassung aus einer entschiedenen Reform der öffentlichen Fürsorge aller abnormen Kinder das Wort reden. Die Natur hat überall Übergänge vom tiefsten Blödsinn und Schwachsinn bis zum Genie, von der schweren Epilepsie und den leichten Tics bis zur vollen Nervengesundheit, vom Krüppel bis zum Athleten, vom geborenen Verbrecher bis zum Tugendhaften. Eine gute Organisation der Jugendfürsorge beachtet diese Übergänge und ermöglicht sie für die einzelnen, für die sich Bessernden wie für die sich Verschlechternden. Die Entstehung der besonderen Fürsorgeerziehungsanstalten — den Ausdruck im weitesten Sinne genommen — läßt allerdings das jetzt Bestehende erklärlich erscheinen. Sie entstanden nicht aus Überlegung der Sozialpädagogen, sondern es packte hier einen Lehrer, dort einen Geistlichen, anderswo wieder einen Arzt das Mitleid mit einzelnen Unglücklichen. Sie fanden Gleichartige und gründeten nun eine Anstalt für Idioten, für Epileptische, für Waisen, für Verwahrloste, für jugendliche Verbrecher u. s. w. Erst die Überlegung, das Überschlagen des ganzen Gebietes der Fürsorge für die Gesamtheit der abnormen Jugend kann dahin führen, daß man zur Ersparnis von Kräften und Geld, wie nicht minder zur Förderung der Unglücklichen an Zentralisation mit Gliederung nach der Zusammengehörigkeit denkt.

Von medizinischer Seite her ist man bestrebt, alles den Irrenanstalten für Erwachsene an- und einzugliedern. Wir halten es aber nicht für Fürsorge, sondern für eine Versündigung gegen die Jugend, sie mit den körperlich oder geistig oder moralisch verkommenen Erwachsenen irgendwie in Berührung zu bringen, der hilfs- und erziehungsbedürftigen Jugend dort ein lebendiges Grab zu bereiten. Was dort zu erwarten ist, lehren Berichte aus solchen Anstalten, wo man mit den Untersuchungen der Leichname sich zehnmal so viel und zehnmal sorgfältiger beschäftigt als mit der Erziehung der Lebenden durch Schule, Kirche und Familie. Die Herrschsüchtigen unter den Medizinern behaupten dann aber noch obendrein, daß Anstalten, die nicht so, sondern von Erziehern geleitet werden, nicht „der Erfahrung, der Wissenschaft und der Humanität entsprechen."

Auf der anderen Seite müssen wir aber ebenso entschieden die Mitwirkung psychiatrisch und pädiatrisch geschulter und erfahrener Ärzte in der Heilerziehung aller Fürsorgebedürftigen verlangen. Neben Schul- und Anstaltsärzten müssen wir auch die ärztliche Vertretung neben der pädagogischen in allen Beratungskörpern für



Zeichenunterricht in der Schulklasse für Schwachbegabte (Trüpersche Anstalt auf der Sophienhöhe bei Jena).



Anschauungsunterricht in der Schulklasse für Schwachbegabte (Trüpersche Anstalt auf der Sophienhöhe bei Jena).

Unterrichts- und Erziehungsangelegenheiten fordern.

Es kann nicht Aufgabe eines kurzen Artikels sein, die Organisation solcher Anstalten, ihre Lehrpläne, Lehrmethoden, Heilpflege, Erziehungsmaßnahmen, medizinische Behandlung u. s. w. im einzelnen zu besprechen. Es herrscht hier soviel Unklarheit, Verworrenheit und Widerspruch, die der einzelne an der Hand obiger Richtlinien selbst prüfen muß. Je mehr aber eine Anstalt sich dem Naturgegebenen, wozu vor allen Dingen auch das Familienleben gehört, anschließt, auf desto sichererem Wege befindet sie sich. Die nachbenannte Literatur wird über einzelne Fragen genauere Auskunft geben.

Literatur: Über ältere Werke vgl. Ament, Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert, 1907. — Georgens Dr. und Deinhard, Die Heilpädagogik, 1863. — Ireland W., Dr., On Idiocy and Imbecillity. London 1877. — Sengelmann Paul, Dr., Idiophilus. Norden 1885. — Strümpell, Prof. Ludwig, Pädagogische Pathologie, 1. Aufl. 1890, 3. Aufl. 1899. Ungleich, Leipzig 1890. — Sollier H., Dr., Der Idiot und der Imbezille. Hamburg 1891. — Koch, Dr. J. L. A., Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Otto Maier, Ravensburg 1890 bis 1893. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. — Koch, Dr. J. L. A., Die Bedeutung der psychopathischen Minderwertigkeiten für den Militärdienst. Ravensburg 1894. — Derselbe, Das Nervenleben in guten und bösen Tagen. Daselbst 1895 (bis jetzt 7 Auflagen). — Römer, Psychiatrie und Seelsorge. 2. Aufl. Reuther & Reichardt, Berlin 1898. — Trüper, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. Langensalza 1900. — Derselbe, Anfänge abnormer Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. Altenburg 1901. — Demoor, Dr. med., Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg 1902. — Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation. Hamburg 1903. — Berkhan, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn. 2. Aufl. Braunschweig 1904. — Denkschrift, betr. die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse der Anstalten für Idioten und Epileptische im Rahmen der Irrengesetzgebung. Überreicht von der Vereinigung deutscher Anstalten für Idioten und Epileptische. Idstein 1904. — Gerhard, Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Leipzig 1904. — Heller, Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — Meltzer, Dr., Die staatliche Schwachsinnigenfürsorge im Königreiche Sachsen. Dresden 1904. — Reicher Heinrich, Dr., Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. I. und II. Teil. Manzsche Buchhandlung, Wien. 1904/6. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Langensalza 1904. — Derselbe, Zur Frage der ethischen Hygiene unter besonderer Berücksichtigung der Internate. Altenburg 1904. — Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn; mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe. Berlin 1905. — Bösbauer, Miklas u. Schinzer, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Wien 1905. — Kossatz, Das Erziehungsheim „Am Urban in Zehlendorf bei Berlin". Heumann, Berlin 1905. — Maennel, Dr., Vom Hilfsschulwesen. Sechs Vorträge. Leipzig 1905. (Die bisher beste Orientierung.) — — Derselbe, Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens (unterrichtet auch über die Literatur verwandter Gebiete). Ztschr. f. Kinderforschung. 1906—1907. — Stritter, Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für Schwachbefähigte, Idioten und Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten. Hamburg 1905. — Trüper, Personalienbuch. Langensalza 1905. — Derselbe, Medizin und Pädagogik, in Reins Enzyklopädischem Handbuch; ebenso die entsprechenden Artikel in der „Zeitschrift für Kinderforschung" Jahrg. II, 157; III, 58, 154, 191; IV, 58, 188; V, 71, 210, 279; VI, 46, 141, 193; VII, 271; IX, 111, 161, 214, 279; X, 209. — Hampe, Über den Schwachsinn nebst seinen Beziehungen zur Psychologie der Aussage. Braunschweig 1907. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker (Organ der Konferenz für Idiotenwesen). Von Schröter und Wildermut. 25 Jahrgänge. Dresden. — Zeitschrift für Kinderforschung (Die Kinderfehler). Organ der Konferenz für Hilfsschulwesen u. des Vereines für Kinderforschung. Von Koch, Martinak, Trüper und Ufer. 12 Jahrgänge. Beyer & Söhne, Langensalza. — Rettungshausbote von Kirstein. Templin. 26 Jahrgänge. — Monatsschrift für Sprachheilkunde. Von Hermann Gutzmann. Fischer, Berlin. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Von Erismann. Hamburg. — Gesundheitswarte der Schule. Von Baur. Wiesbaden. — Eos, Vierteljahrs-

schrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer. Von Brunner, Krenberger, Mell und Schlöß. 2 Jahrg. Wien. — Zeitschrift für pädag. Psychologie. Von Kemsies und Hirschlaff. Walther. Berlin. — Die experimentelle Didaktik. Von Lay und Meumann. Wiesbaden. — Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Von Koch, Martinak, Trüper und Ufer. 46 Hefte. — Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Von Ziegler und Ziehen. — Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1. bis 4. Okt. 1906). Im Auftrage des Vorstandes bearbeitet und herausgegeben von Karl L. Schaefer. Langensalza 1907 (Die „Beiträge" wie die „Sammlung" und der „Bericht" enthalten eine lange Reihe beachtenswerter Abhandlungen über die vorstehend erörterte Frage).

Jena. *J. Trüper.*

Schwarz Friedrich Heinrich Christian wurde am 30. Mai 1766 in Gießen als Sohn



Friedrich Heinrich Christian Schwarz.

eines Pfarrers und Professors der Theologie geboren. Der Vater wurde, als er in Gießen dem besonders durch Goethe bekannt gewordenen Aufklärer Bahrdt entgegentrat, nach Alsfeld versetzt und hier erhielt auch der Sohn den ersten Unterricht. Schon mit 14 Jahren begann aber Schwarz auch selbst andere zu unterrichten. Die oberste Gymnasialklasse besuchte Schwarz in Hersfeld und bezog hierauf, verhältnismäßig jung, die Universität in Gießen, wo er Theologie studierte, sich aber auch mit Philosophie, Mathematik und anderen Wissenschaften bekannt machte. Nach Beendigung seiner Studien erhielt er zuerst einen Wirkungskreis als Hilfsprediger bei seinem Vater und wirkte dann als Pfarrer an verschiedenen Orten, bis er im Jahre 1804 als Professor der Theologie an die Universität in Heidelberg berufen wurde. Er war der erste lutherische Dozent an dieser bis dahin „rein reformierten" Hochschule und wurde von dem Kurfürsten von Baden eben darum berufen, weil man von seiner milden Denkungsart ein Wirken im Sinne der anzubahnenden Union der lutherischen und der reformierten Kirche erwartete; auch nahm Schwarz wirklich an den Synoden, welche diese Union herbeiführen sollten, regen Anteil. Vermählt war Schwarz in glücklicher Ehe mit einer Tochter Jung Stillings. Im Jahre 1857 starb er. Sein Hauptwerk ist die „Erziehungslehre" und der wichtigste Teil dieses Werkes in seiner zweiten Auflage die auf ausgebreitetem Quellenstudium beruhende Geschichte der Erziehung, die erste derartige Arbeit, der naturgemäß noch manche Unvollkommenheit anhaftete, die aber doch als ein wertvoller Vorläufer der Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt zu betrachten ist. Von der Objektivität seines Urteiles zeigt der Beifall, den er in diesem Werke den Erziehungsanstalten der Jesuiten spendet. Große Aufmerksamkeit schenkte Schwarz auch der bürgerlichen Erziehung; er stellte daher in seiner Geschichte die Bestrebungen Lockes besonders eingehend dar. Auch die pädagogische Pathologie fand bei ihm bereits Beachtung.

Prag. *Th. Tupetz.*

Schwarzburg-Rudolstadt. Das Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt zählte bei einem Flächeninhalt von 941 km^2 im Dezember 1900 93.059 Einwohner.

Die oberste Schulbehörde ist das fürstliche Ministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen. Ein General-

schulinspektor revidiert die öffentlichen und privaten Volksschulen. Die Bezirksschulinspektoren (Superintendenten) führen die Aufsicht über die öffentlichen und privaten Volksschulen ihrer Bezirke, die Ortsschulinspektoren (auf dem Lande Pfarrer, in den Städten Rudolstadt, Frankenhausen und Königsee Rektoren) über die gleichen Schulen ihrer Parochien, bezw. Schulsysteme.

Die Schulpflicht besteht bei den Knaben vom 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, bei den Mädchen bis zum Alter von $13^1/_2$ Jahren. Eine Gesetzesvorlage über die Pflicht des gleichmäßigen achtjährigen Schulbesuches für beide Geschlechter steht bevor.

Fortbildungsschulen für Knaben bestehen in jedem größeren Schulorte. Die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule wird vorbereitet. Das gesamte Volksschulwesen ist durch das Gesetz vom 22. März 1861 und die Ergänzungen vom 21. Februar 1873 und 19. Dezember 1881 geregelt.

Im Schuljahre 1905/6 bestanden in den Städten 16 öffentliche und 6 Privatschulen mit 112 Klassen; auf dem Lande 124 öffentliche und 1 Privatschule mit 179 Klassen. Von diesen 140 öffentlichen Schulen waren 15 erste, 1 zweite Bürgerschulen und 124 Landschulen. Die öffentlichen Volksschulen, an denen 276 Lehrpersonen wirken, wurden 1901 von 16.222 Kindern besucht. Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter bestanden ungefähr 14 Kindergärten mit etwa 600 Kindern.

Das fürstliche Landes-Lehrerseminar in Rudolstadt, in Verbindung mit einem Seminar für Theologen, wurde 1716 gegründet, als selbständige Anstalt zur Ausbildung für Volksschullehrer 1797, reorganisiert 1897. Es hat dreijährigen Kursus. Mit ihm steht seit Ostern 1905 die 1891 gegründete, seit 1897 vom Staate übernommene Präparandenanstalt mit ebenfalls dreijährigem Lehrgange ohne Unterbrechung in organischem Verbande. Die gesamte 6klassige Antalt mit 7 ordentlichen und 12 Hilfslehrern, welche sich noch im weiteren Ausbau in Anlehnung an die für preußische Seminare geltenden Unterrichtspläne befindet, wird seit Ostern 1905 von 109 Zöglingen besucht.

Provisorisch angestellte Lehrer erhalten 900 M. Jahresgehalt, definitiv angestellte Lehrer auf dem Lande 1000 M, in den größeren Städten 1200 M., Rektoren bekommen 1200 oder 1500 M. Gehalt. Definitiv angestellte Lehrer erhalten außerdem 5 (fünfjährige) Alterszulagen im Betrage von je 160 M. bis zum Gesamtbetrage von 800 M.

Die Mehrzahl der Lehrer hat freie Dienstwohnung, die nicht in das Gehalt eingerechnet wird. Beim Mangel einer Dienstwohnung wird eine den örtlichen Verhältnissen entsprechende Mietsentschädigung gewährt. Pensionsberechtigung tritt nach definitiver Anstellung ein. Die Pension beträgt bis zum 10. Dienstjahre 40% und steigt dann von Jahr zu Jahr um $1^1/_2$% bis zum Höchstsatze von 80% des Grundgehaltes zuzüglich 10% desselben und der Alterszulagen. Die Höhe der Witwenpension beträgt ein Fünftel des letzten pensionsberechtigten Diensteinkommens des Lehrers, mindestens aber jährlich 300 M.

Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen beläuft sich jährlich auf etwa 550.000 M.

In dem Fürstentum waren 1905 ferner vorhanden: Fürstlich evangelisches Gymnasium, verbunden mit einem Realprogymnasium mit etwa 150 Schülern, 9 Lehrern. Die Erziehungsanstalt in Keilhau, von Friedr. Fröbel, Middendorf und Langethal 1817 begründet, berechtigt seit 1870, mit 6 Realschulklassen (Latein wahlfrei), zählt zurzeit rund 100 Schüler. Die zwei öffentlichen höheren Mädchenschulen mit 8 Lehrern, 7 Lehrerinnen wurden 1904 zusammen von rund 190 Mädchen besucht.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Schwarzburg-Sondershausen. Flächeninhalt 862*km*², Einwohnerzahl (Zählung vom Dezember 1900): 80.898.

Das Ministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen, führt die Aufsicht über das Gesamtschulwesen.

Das Volksschulwesen ist durch das Gesetz vom 6. Mai 1852 und die Schulordnung vom 22. März 1888 organisiert.

Die Schulpflicht besteht vom 6.—14. Lebensjahre, für Knaben schließt sich ein zweijähriger Besuch der Fortbildungsschule an.

Es waren Ostern 1905 93 Volksschulen vorhanden, und zwar: 9 Stadtschulen und 84 Landschulen mit etwa 13.900 Kindern und 220 Lehrpersonen.

Für das vorschulpflichtige Alter bestehen 11 Kinderbewahranstalten und zwei Kindergärten.

Das Fürstlich evangelisch-lutherische Landesseminar in Sondershausen, als Staatsanstalt 1844 eröffnet, seit 1897 mit vier Klassen (IV. und III. je zweijährig, II. und I. je einjährig) zählte 1902 64 Zöglinge. Dem Seminar ist eine dreiklassige Übungsschule angegliedert. Das Lehrerinnenseminar in Sondershausen ist städtische Anstalt, mit der gleichfalls städtischen höheren Mädchenschule verbunden und wurde 1902 von 36 Schülerinnen besucht.

Die definitive Anstellung der Lehrer erfolgt durch den Landesfürsten. Provisorisch angestellte Lehrer beziehen jährlich 950 M. Gehalt, definitiv angestellte Lehrpersonen erhalten in den Dörfern 1050 M. Anfangsgehalt, das vom vollendeten 5. bis 25. Dienstjahre bis auf 2000 M. steigt; daneben wird freie Dienstwohnung gewährt.

In den Städten beziehen die definitiv angestellten Lehrer 1250 M. Anfangsgehalt, welches vom vollendeten 5. bis 25. Dienstjahre bis auf 2450 M. steigt; freie Dienstwohnung wird nicht gewährt.

Die Pensionsbestimmungen für Lehrer und Lehrerwitwen gleichen denen der Staatsbeamten des Fürstentums.

Von höheren Schulen gab es 1905: zwei Gymnasien mit zusammen 287 Schülern, 24 Lehrern; zwei Realschulen mit zusammen 330 Schülern, 23 Lehrern.

Die Gesamtausgaben für diese Anstalten betrugen 1902: 209.790 M.

Die Städtische evangelische höhere Lehranstalt mit fünf Klassen (VI—OIII) in Greußen zählte 60 Schüler, 5 Lehrer. Zwei Öffentliche höhere Mädchenschulen mit 11 Lehrern, 13 Lehrerinnen wurden im Schuljahre 1904/5 von (zusammen) 330 Mädchen besucht.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Schweden. *I. Volksschulen.* Die Anfänge des Unterrichtswesens reichen bis in das Mittelalter zurück, wo die Mönchorden, hauptsächlich die Benediktiner- und Zisterzienserorden sich des Unterrichts und der Erziehung des Volkes annahmen. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, und zwar in der Zeit der Einführung der protestantischen Lehre, wurde auch der Volksschulunterricht gefördert und den Geistlichen sowie den Küstern aufgetragen, Unterricht im Lesen, Rechnen und Schreiben zu erteilen. Diese Bestimmungen wurden auch in das Kirchengesetz von 1686 aufgenommen. Zwar blieb der Unterricht im allgemeinen ein dürftiger, doch konnte Ende des 18. Jahrhunderts der größte Teil der Bevölkerung Schwedens lesen und schreiben. Durch das Volksschulgesetz von 1842 wurde der allgemeine Schulzwang eingeführt und der Volksschule eine Basis gegeben, auf der sie sich schnell zu entwickeln begann. Es folgte noch eine Reihe weiterer Gesetze und Ergänzungsbestimmungen, das Volksschulwesen betreffend, unter welchen die Gesetze von 1882 und 1897, die bemerkenswerte Verbesserungen brachten, hier besonders erwähnt seien.

Die Schulpflicht beginnt mit dem 7. und endet mit dem 14. Lebensjahre. Der Unterricht in den zwei untersten Jahreskursen wird in der Kleinkinderschule (småskola), in den vier oberen in der eigentlichen Volksschule (egentlige folkskolan) erteilt. An entfernt liegenden Orten können kleinere Volksschulen (mindre folkskola) mit beschränktem Unterrichtsprogramm eingerichtet werden. Die Kleinkinderschulen, eigentlichen Volksschulen und kleineren Volksschulen können je nach den lokalen Verhältnissen entweder feste (fasta skolor) oder ausnahmsweise, wechselnde (flyttande skolor) Standorte haben. Für die Fortbildung der Schüler ist an mehreren Orten durch die höhere Abteilung der Volksschule und durch die höhere Volksschule gesorgt. Unterrichtsgegenstände in der Volksschule sind: Religion, Muttersprache, Rechnen, Raumlehre, Erdkunde, Naturbeschreibung, Zeichnen, Gesang, Turnen, Gartenbau und Obstbaumzucht, dazu unter Umständen Slöjd (Handfertigkeitsunterricht), weibliche Handarbeiten und Haushaltung.



Volksschule in Stockholm (Gemeinde Marit).



Gymnastiksaal einer Volksschule in Stockholm.



Seminarium für Slöjd-Unterricht in Nääs (Schweden).

Die Volksschulen sind zunächst dem Gemeindeschulvorstand als Ortsbehörde, in höherer Instanz den Domkapiteln der 13 Diözesen, in Stockholm einer besonderen Direktion unterstellt. Die höchste Behörde ist das Kultusministerium oder richtiger der König nach Vortragung und Kontrasignation des Kultusministers. Die Organe, durch welche der Staat sein Aufsichtsrecht im einzelnen ausübt, sind die Kreisschulinspektoren (folkskoleinspektöres).

Zahl der Volksschullehrpersonen i. J. 1905:

	Feste Schulen	Wanderschulen	Zusammen
Eigentl. Volksschulen	4893	455	5348
Kleinere Volksschulen	1423	746	2169
Kleinkinderschulen	4387	1015	5402
Zusammen	10703	2216	12919

Die Zahl der Kinder im schulpflichtigen Alter (7.—14. Jahre) betrug Ende 1905: 849.559, davon 432.628 Knaben und 416.931 Mädchen. Von diesen wurden 729.903 in Schulen oben genannter Art unterrichtet.

Zahl der Volksschullehrer im Jahre 1905:

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
Eigentl. Volksschulen	5349	3311	8660
Kleinere Volksschulen	195	1986	2181
Kleinkinderschulen	147	6557	6704
Zusammen	5691	11854	17545

Dazu kommen 365 Lehrer und 867 Lehrerinnen, die nur in den technischen Fächern Unterricht erteilen.

Für die Ausbildung des Lehrpersonals sorgen 8 Lehrer- und 6 Lehrerinnenseminare mit vierjährigem Kursus; in jenen waren 1906 839 Schüler, in diesen 592 Schülerinnen, im ganzen 1431 Zöglinge.

Nach dem Normaletat von 1906 beträgt das Minimalgehalt für Lehrer 900 K

mit drei Alterszulagen von je 150 K nach 5, 10, 15 Dienstjahren, für Lehrerinnen 900 K mit drei Alterszulagen von je 100 K nach 5, 10, 15 Dienstjahren. Dazu kommen sowohl für Lehrer als auch für Lehrerinnen freie Wohnung, bezw. Geldentschädigung und auf dem Lande noch Garten und Ackerland sowie gewisse Naturalien. Die Städte haben im allgemeinen ihre besonderen Gehaltsstaffeln. Zu den Besoldungen der Lehrer trägt der Staat zwei Drittel des Gehaltes bei.

Den Höchstbetrag der Pension, 75% des Gehaltes, bekommen die Lehrer nach vollendetem 55. Lebensjahre und 25. Dienstjahre. Die Pensionsberechtigung beginnt um fünf Jahre früher mit einem Pensionssatz von 63% des Höchstbetrages.

Für die Witwen und Waisen ist durch eine Reliktenkasse gesorgt, zu der die Lehrer jährliche Beiträge entrichten.

Die Gesamtkosten für das Volksschulwesen beliefen sich im Jahre 1905 auf rund 28,000.000 K.

II. Höhere Schulen. Nach dem ersten schwedischen Schulgesetze, der Kirchenordnung von 1571, wurden die Lateinschüler einer Gelehrtenschule je nach ihren Vorkenntnissen in drei bis vier Gruppen geteilt und gemeinsam in einem Schulzimmer in Religion, Latein, Muttersprache und Gesang unterrichtet. Durch die Schulordnung von 1649 wurden diese Schulen in selbständige Anstalten mit vier besonderen Klassen, sogenannte Trivialschulen, umgewandelt und für jede Klasse ein entsprechendes Unterrichtsprogramm aufgestellt. Für die weitere Ausbildung der Lateinschüler sorgten die Gymnasien, ebenfalls vier Jahrgänge umfassend. Daneben richtete man Apologistien, d. h. Schreiberklassen, ein, die mit ihren mehr praktischen Lehrzielen als Vorläufer der jetzigen Realschulen angesehen werden können.

Durch die nachfolgenden Gesetzesbestimmungen und Verordnungen hat sich das höhere schwedische Schulwesen in der Richtung gegen die Einheitsschule allmählich entwickelt. Durch den Zirkularerlaß von 1849 wurden die vorhandenen verschiedenen Arten von höheren Schulen, Trivialschulen, Gymnasien und Apologistien, zu einem Schultypus zusammengeführt, in dem jedoch schon in der untersten Klasse (VI.) eine Spaltung in eine klassische und eine realistische Linie stattfand. Diese Trennung hob das Schulgesetz von 1878 in den drei untersten Klassen (VI. bis IV.) auf, wodurch diese zu einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau umgewandelt wurden. Auf dem eingeschlagenen Wege ging das Schulgesetz von 1905 weiter. Der gemeinsame Unterbau wurde noch um zwei Klassen (U. III. und O. III.) erweitert und das Latein bis zur sechsten Klasse (U. II.) aufgeschoben.

Diese fünf einheitlichen Klassen zusammen mit einer zugefügten Abgangsklasse bilden die Realschule (realskola), die sechs Jahrgänge umfaßt und das Realschulexamen als Endziel hat. Die Realschule bildet in der schwedischen Schulorganisation ein Zwischenglied zwischen der Volksschule, an deren dritten Jahreskursus, erste Klasse der eigentlichen Volksschule, sich die Realschule anschließt, und dem Gymnasium, das ein Oberbau auf den fünf unteren Klassen der Realschule ist. Das Gymnasium, das die Maturitätsprüfung (studentexamen) als Endziel hat, umfaßt vier Klassen und teilt sich in ein Lateingymnasium mit vierjährigem Unterricht im Latein und zweijährigem fakultativen Unterricht im Griechischen und ein Realgymnasium ohne Unterricht in den klassischen Sprachen. Realschule und Gymnasium bilden zusammen eine höhere allgemeine Lehranstalt (högre allmänt läroverk).

Die Leitung sämtlicher höherer Schulen ist einer Zentraldirektion in Stockholm übertragen. Kreisbehörden sind in der Hauptstadt eine königliche Direktion, in den Diözesen die Bischöfe. Der bischöfliche Einfluß über die höheren Schulen ist jedoch nach dem Schulgesetze von 1905 ein ziemlich geringer und hauptsächlich auf die Revision des Religionsunterrichts beschränkt. Die Ortsaufsicht übt der Inspektor als Vertreter des Bischofs aus. Die Leiter der Schulen heißen Rektoren. Das gesamte höhere Schulwesen ist wie das Volksschulwesen dem Kultusministerium unterstellt.

Die Zahl der staatlichen höheren Schulen betrug im Jahre 1906: 37 höhere allgemeine Lehranstalten (nur für Knaben), 19 Realschulen für Knaben und 21 Realschulen für Knaben und Mädchen. Die

Zahl der Schüler belief sich im Frühlingssemester 1906 auf 20.290. An diesen Schulen unterrichteten im Herbstsemester 1905: 77 Rektoren, 235 Lektoren (Lehrer in den oberen Klassen der höheren allgemeinen Lehranstalten), 626 Adjunkten (Lehrer in den unteren Klassen), 154 Hilfslehrer, 15 Lehrerinnen, zusammen 1107 Lehrpersonen; dazu kommen die Lehrer in den technischen Fächern.

Ihre Ausbildung für die Lehrtätigkeit erhalten die Lehrer an den Universitäten, die Lehrerinnen an den Universitäten oder an dem höheren Lehrerinnenseminar in Stockholm. Nach vollendetem Universitätskursus haben die Lehramtskandidaten ein Probejahr durchzumachen.

Nach dem Normaletat von 1904 betragen die Besoldungen jährlich: für Rektoren der Vollanstalten 6000 K mit einer Alterszulage von 500 K nach 10 Dienstjahren und freie Wohnung, bezw. Mietsentschädigung; für die Rektoren der Realschulen 5000 K mit Alterszulage und Dienstwohnung wie die vorigen; für Lektoren 4000 K mit vier Alterszulagen von je 500 K nach 5, 10, 15, 20 Dienstjahren; für Adjunkten 3000 K mit Alterszulagen wie die Lektoren; für Lehrerinnen 1500 bis 2000 K mit einer Alterszulage von 500 K nach 5 Dienstjahren, für Hilfslehrer 1800 bis 2000 K; für Hilfslehrerinnen 1200 bis 1400 K.

Die Pensionierung tritt für Rektoren, Lektoren und Adjunkten nach 65 Lebensjahren und 35 Dienstjahren, für Lehrerinnen nach 55 Lebensjahren und 25 Dienstjahren ein. Das höchste Ruhegehalt beträgt für Rektoren der Vollanstalten 4500 K, für Rektoren der Realschulen 3700 K, für Lektoren 4000 K, für Adjunkten 3400 K, für Lehrerinnen 1500—1900 K.

Für die Versorgung der Witwen und Waisen ist eine Pensionskasse eingerichtet, zu der die Lehrer jährliche Beiträge zu entrichten haben.

Sämtliche Lehrer und Lehrerinnen werden vom Staate besoldet. Die Städte haben für die Beschaffung und Unterhaltung der Schulgebäude zu sorgen und dem Leiter der Schule freie Dienstwohnung, bezw. Geldentschädigung zu gewähren.

Ein mäßiges Schulgeld wird von den bemittelten Schülern erhoben.

Der Gesamtaufwand des Staates für die höheren Schulen beträgt jährlich rund 5,600.000 K.

Die höheren Mädchenschulen sind private Lehranstalten; die meisten von denselben werden vom Staate unterstützt. Die Zahl der vom Staate unterstützten höheren Mädchenschulen betrug im Jahre 1906 118.

III. Universitäten. Staatsuniversitäten sind: die Universität zu Upsala mit (1906) 1761 Hörern, die Universität zu Lund mit (1906) 829 Hörern, beide mit vier Fakultäten; das Karolinisch-Mediko-chirurgische Institut in Stockholm, eine medizinische Fakultät mit (1906) 222 Hörern.

Private Universitäten sind: die Hochschule zu Stockholm, eine mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät mit (1906) 201 Hörern und die Hochschule zu Gothenburg, eine historisch-philosophische Fakultät, mit (1906) 102 Hörern.

IV. Fachliche Schulen. Fachliche Schulen sind u. a.: die technische Hochschule und die technische Schule in Stockholm, Chalmers technische Lehranstalt in Gothenburg, die höheren technischen Schulen in Norrköping, Malmö, Örebro, Borås und Härnösand, die Schule des Slöjdvereines in Gothenburg, die technische Schule in Eskilstuna, die niederen technischen Gewerbeschulen; die Bergwerkschulen in Falun und Filipstadt; die landwirtschaftlichen Institute in Ultuna und Alnarp; das forstwissenschaftliche Institut in Stockholm; das tierärztliche Institut in Stockholm; das pharmazeutische Institut in Stockholm; das zahnärztliche Institut in Stockholm; das gymnastische Zentralinstitut in Stockholm; die Kunstakademie und die musikalische Akademie in Stockholm; das Slöjdseminar in Nääs; dazu Militärschulen, Schiffahrtschulen etc.

Stockholm. *P. E. Lindström.*

Schweiz. Im Jahre 1798, als die helvetische Republik gegründet wurde, erschien auch das erste Schulgesetz, und 1799 wurde schon die erste schweizerische Bildungsanstalt in Luzern eröffnet. Das sozialpädagogische Programm Joh. Heinr. Pestalozzis (s. d.) kam in erster Linie

der Schweiz zugute und Yverdon, Hofwil etc. wurden weltberühmte Bildungsstätten.

Die schweizerische Eidgenossenschaft hat, entsprechend ihrem Wesen als Vereinigung an sich souveräner Kantone, die sich die Freiheit der Aktion in inneren Angelegenheiten wahren, keine von Bundes wegen organisierte und geleitete Volksschule, sondern so viele Kantone (25) es gibt, so viele Schulgesetzgebungen und Erziehungsdepartements findet man in der Schweiz. Der Rahmen, innerhalb dessen die kantonalen Schulgesetzgebungen sich zu bewegen haben, ist durch den Artikel 27 der Bundesverfassung vom Jahre 1874 vorgezeichnet, der den Kantonen die Sorge für genügenden obligatorischen, unentgeltlichen, ausschließlich unter staatlicher Leitung stehenden Primarunterricht zur Pflicht macht, die Beeinträchtigung der Glaubens- und Gewissensfreiheit von Angehörigen aller Bekenntnisse durch die öffentliche Schule ausdrücklich verbietet und den Bundesbehörden gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, das Recht der Verfügung zuweist. Auch die Sorge für den höheren Unterricht ist im wesentlichen Hauptsache der Kantone, respektive der Gemeinden. Der Bund selbst unterhält nur das eidgenössische Polytechnikum in Zürich und leistet auf Grund der Bundesbeschlüsse Beiträge für die Handwerkerschulen, gewerbliche Fortbildungs- und Zeichenschulen, höhere industrielle und technische Anstalten, Kunst- und Fachschulen, Handelsschulen, landwirtschaftliche Schulen und weibliche Fortbildungsschulen.

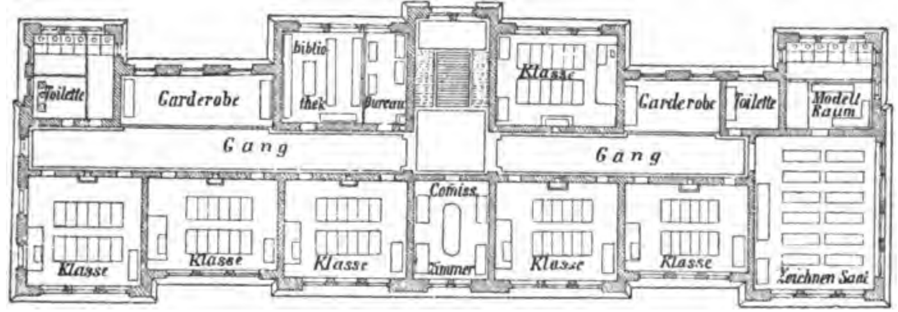


Primarschulhaus mit Turnhalle an der Feldstraße in Zürich.

Im Jahre 1903 kam nach vielen Kämpfen das Bundesgesetz zu stande, wonach der Bund von da ab auch den Volksschulen (Primarschulen) behufs Errichtung neuer Lehrstellen, zum Bau von Schulgebäuden, zur Ausbildung von Lehrpersonen, Beschaffung von Lehrmitteln etc. Unterstützungen (zusammen jährlich



Städtische Mädchenschule mit Turnhalle im Monbijou in Bern.



Grundriß des ersten Stockwerkes der städtischen Mädchenschule im Monbijou in Bern.

2,094.000 Franken) zuteil werden läßt, während dies bis dahin alles Sache der Kantone war.

Die Schweiz ist eines der ersten Industrieländer Europas und verdankt dies hauptsächlich der Tatkraft und Intelligenz der Bewohner. Es wird daher dem gesamten Unterrichtswesen seitens des Bundes, der Kantone und der Gemeinden die vollste Aufmerksamkeit gewidmet. Hervorragende Lehrkräfte werden gewonnen und die Schulgebäude (oft Schulpaläste) auf das praktischeste und beste eingerichtet.

Die oberste Schulbehörde in den einzelnen Kantonen bildet entweder ein Erziehungsrat oder ein Erziehungsdepartement allein. Diesen Behörden sind die Schulinspektoren — nur in einigen wenigen Kantonen sind es Berufsinspektoren — respektive Bezirksschulräte untergeordnet. Der Schulbesuch ist obligatorisch und beginnt in den einzelnen Kantonen für das Lebensalter von 6 und 7 Jahren. Die Schulpflicht ist je nach den Bestimmungen der Kantone verschieden und dauert bis zum 13., 14., 15., selbst

16. Lebensjahre. Einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Volksschule und auf die in allen Kantonen bestehenden freiwilligen und obligatorischen Fortbildungsschulen. übt das vom Bunde erstmals im Jahre 1875 (abgeändert 1879) erlassene Regulativ, betreffend die Rekrutenprüfungen, aus. Jeder junge Mann wird beim Eintritt in das Heer (nach vollendetem 19. Lebensjahre) im Lesen, Schreiben, Rechnen und Vaterlandskunde geprüft.

Es gab im Jahre 1903 für das vorschulpflichtige Alter 770 Kleinkinderschulen mit 40.000 Kindern und 980 Lehrerinnen; 4666 Primarschulen mit 484.500 (241.201 Knaben, 243.299 Mädchen) Schulkindern, 6781 Lehrern und 4016 Lehrerinnen; 578 Sekundarschulen, d. h. höhere Volksschulen, wo als Unterrichtsgegenstand eine fremde Sprache (zumeist französisch) hinzukommt, mit rund 43.000 Kindern, 1513 Lehrern und 232 Lehrerinnen; ferner eine stets wachsende Zahl obligatorischer und freiwilliger Fortbildungsschulen. Eine Reihe von Kantonen verbinden mit dem Fortbildungsunterricht auch eine treffliche Vorbereitung für die Rekrutenprüfungen, auch bestehen in mehreren Kantonen sogenannte Rekrutenvorkurse. Ferner gibt es in der Schweiz eine große Anzahl von Sonderanstalten zur Fürsorge für verwahrloste oder mit geistigen und körperlichen Mängeln behaftete Kinder. Eine Reihe von Ferienkolonien ermöglichen den armen, erholungsbedürftigen Kindern während der Ferienzeit den Aufenthalt im Gebirge.

Der Primarunterricht ist an den öffentlichen Schulen unentgeltlich, ja in manchen Kantonen, wie in Basel und Zürich, werden den Schulkindern auch die Lehrmittel gratis verabfolgt.

Zur Heranbildung der Lehrpersonen bestehen 30 öffentliche (staatliche) und 13 private Lehrerbildungsanstalten, denen zumeist für die praktische Ausbildung der Zöglinge Übungsschulen angegliedert sind. Die Anstellung der Lehrpersonen erfolgt teils von den Stimmberechtigten der Gemeinde, teils vom Gemeinderate oder von der Ortsschulbehörde, respektive einem besonderen Ausschusse. Sie geschieht in einigen Kantonen auf Lebensdauer, respektive auf unbestimmte Zeit, in den übrigen Kantonen auf drei bis acht Jahre. Die Besoldung inklusive Alterszulagen und Akzidenzen (Wohnung, Holz und Land) der Lehrpersonen ist je nach den Kantonen, in denen sie angestellt sind, recht verschieden. Das Gehalt schwankt zwischen 500 Frs. (für Lehrschwestern in einigen Bergkantonen) bis 5600 Frs. (Basel Stadt). Eine Pension wird nur in verhältnismäßig wenigen Kantonen gewährt. Doch bestehen in beinahe allen Kantonen Lehrerpensions- und Hilfskassen, die den Lehrpersonen bei bestimmten Einzahlungen und erheblichen Subventionen des Staates später eine entsprechende Pension sichern.

Von höheren Lehranstalten gab es im Jahre 1903 : 64 Gymnasien mit 6741 Schülern, 32 Realschulen und Industrieschulen mit 4257 Schülern, eine größere Anzahl von Töchterschulen in den Städten mit rund 2300 Schülerinnen. Gymnasien, Progymnasien, Real- und Industrieschulen sind häufig Bestandteile der sogenannten Kantonschulen, welche die höheren Mittelschulen eines Kantons in einer Organisation vereinigen. Es bestehen ferner für die gewerbliche Berufsbildung in allen Städten gewerbliche Fortbildungsschulen für Knaben sowie Kochschulen, Haushaltungsschulen etc. für Mädchen. Die Techniken in Burgdorf, 3 Abteilungen: *a)* Baugewerbe, *b)* mechanisch-techn. Abteil., *c)* chemisch-techn. Abteilung. Jede Abteilung umfaßt 5 Halbjahrskurse; in Biel, 6 Abteilungen: *a)* Uhrmacherschule (4—8 Sem.), *b)* Schule für Maschinen- und Elektrotechniker (6—7 Sem.), *c)* Schule für Klein- und Feinmechaniker (6 Sem.) *d)* Bauschule (6 Sem.), *e)* Kunstgewerbeschule, *f)* Eisenbahn- und Postschule (4 Sem.); in Freiburg, umfaßt eine technische Mittelschule und eine Gewerbeschule mit Lehrwerkstätten. Es gibt hier Fachschulen *a)* für Maschinenbau, *b)* Elektrotechnik, *c)* Bautechnik, *d)* Kunstgewerbe, *e)* Geometer (zu 7 Sem.). Das Technikum bildet auch Zeichenlehrer für gewerbliche Fortbildungsschulen aus; in Genf, umfaßt eine Schule für Bauunternehmer und Zivilingenieure (5 Sem.) und eine Schule für Mechanik und Elektrotechnik (6 Sem.); in Winterthur, umfaßt 9 Abteilungen, und zwar je eine Schule für Bautechniker, Maschinentechniker, Elektrotechniker, Feinmechaniker Chemiker,

Kunstgewerbe, Geometer, Handels- und Eisenbahnbeamte. Diese Anstalten werden zusammen von etwa 2000 Schülern besucht.

Zur Hebung des landwirtschaftlichen Bildungswesens gibt es eine Zahl Ackerbauschulen, in manchen Kantonen landwirtschaftliche Winterschulen mit Versuchsfeldern etc., ferner Molkereischulen, Wein- und Gartenbauschulen. Der kaufmännische Unterricht wiederum wird durch die eigentlichen Handelsschulen (etwa 20) oder durch Unterrichtskurse der kaufmännischen Vereine gefördert.

Das Unterrichtswesen forderte 1903 eine Gesamtausgabe von rund 56 Millionen Franken. Hiezu steuerte die Gemeinde an 28 Millionen Franken bei. Auf die Primarschulen entfielen etwa 36½ Millionen Franken (Primarschulsubvention des Bundes inbegriffen), die Sekundärschulen rund 5½ Millionen Franken. Außerdem betrugen die Ausgaben des Bundes für das Polytechnikum, gewerbliche, landwirtschaftliche und kaufmännische Unterrichtswesen an 5·3 Millionen Franken.

Universitäten: Basel (gegr. 1460), Hörer W.-Sem. 1904/5: 512 (50 Theol., 52 Jur., 129 Med. (darunter 6 Frauen), 281 Philos. (7 Frauen) und 114 sonstige Hörer (40 Frauen). — Bern (Kanton-Universität, gegr. 1834), Hörer W.-Sem. 1904/5: 1831, 248 Auskult., darunter 687 Frauen. — Freiburg (gegr. 1889), immatrik. Stud. und Hörer W.-Sem. 1904/5: 576. — Genf (Akademie gegr. 1559, Universität seit 1873), Hörerzahl W.-Sem. 1904/5: 883 immatrik., 383 nicht immatrik. Stud. — Lausanne (Akademie gegr. 1537, Universität seit 1890), Hörer W.-Sem. 1904/5: 740 und 192 Zuhörer. — Neuchâtel (Akademie gegr. 1866, reorganisiert 1894, umfaßt 4 vollständige Fakultäten), Hörer W.-Sem. 1904/5 127 und 93 Zuhörer. — Zürich (gegr. 1832), Hörer W.-Sem. 1904/5: 1037. — Technische Hochschule Zürich, Eidgenössische polytechnische Schule, gegr. 1855, Hörer 1903/4: 1920 (1263 Studier., 657 Zuhörer). — Fachliche Hochschulen: Bern (Veterinar-med. Fakultät an der Universität). — Genf (École de Théologie). — Lausanne (Faculté de Théologie de l'Eglise évangelique libre. — Neuchâtel (Faculté de Théologie de l'Eglise évangelique). — Zürich (Veterin.-med. Fakultät an der Universität, Landwirtsch.- und Forstschulen am Polytechnikum).

Literatur: Schmid Fr., Das Schulwesen der Schweiz (siehe Wehmer, Schulhygiene, S. 772—814). Wien 1904. — Huber Albert, Dr., Schweizerische Schulstatistik 1894—95. Bearbeitet für die Landesausstellung zu Genf 1896, 8 Bde. Zürich 1896/97. — Derselbe, Jahrbuch des Unterrichtswesens der Schweiz pro 1903, 17. Jahrgang (frühere Jahrgänge 1883 bis 1902). — Pädagogische Prüfungen bei der Rekrutierung im Herbste 1876 bis 1898, 25 Hefte. Bern 1877—1899. — Diedrich, Schweizerisches Volksschulwesen. Wiesbaden 1896. — Finsler G., Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz (Zeitschrift für Schweizer. Statistik. Jahrg. XXIX). Bern 1893. — Jahresbericht über die höhere Lehranstalt zu Luzern für das Schuljahr 1894/95. Luzern 1895. — Hotz Rud. Dr., Das schweizerische Unterrichtswesen. Basel 1904. — Minerva. Jahrb. der gelehrten Welt. XV. Jahrg. Straßburg 1905/6.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Schwerhörigkeit s. d. Art. Ohr.

Seelenkrankheiten (Geistesstörungen, Psychosen) sind der Ausdruck für Störungen des Seelenlebens, die in einer Umkehrung oder im gänzlichen Versagen der normalen Seelentätigkeit bestehen. Ihre materielle Grundlage haben sie in Veränderungen desjenigen Organs, das wir als Sitz der Seele betrachten müssen, des Gehirns. Aber nicht jeder beliebige Teil desselben hat durch sein Erkranken psychische Störungen zur Folge, vielmehr ist speziell die Großhirnrinde als anatomisches Substrat für alle höheren geistigen Funktionen anzusehen und diffuse Veränderungen in ihren nervösen Elementen haben Geistesstörungen zur Folge. Diese sind im pathologisch-anatomischen Sinne also eigentlich nichts anderes als Gehirnkrankheiten; indessen hat man sich daran gewöhnt, unter diesen nur alle diejenigen zusammenzufassen, die sich ihrem Sitze nach auf Grund der Erfahrungen, welche durch die experimentelle Physiologie und vergleichende pathologische Anatomie gewonnen worden sind, genau lokalisieren lassen. So ist bekannt, daß z. B. die Zerstörung einer bestimmten Partie des Stirnhirns, der Brocaschen Windung, eine genau charakterisierte Sprachstörung zur Folge hat, daß ferner mit Veränderun-

gen in den sogenannten Zentralwindungen der einen Hirnhälfte Lähmungen in der Arm-, Bein- und Gesichtsmuskulatur der entgegengesetzten Seite verbunden sind, oder daß Erkrankungen gewisser Abschnitte der Schläfenlappen Seelentaubheit bewirken.

Im Gegensatze zu diesen auf Herderkrankungen beruhenden Gehirnstörungen ist es mit den bisher bekannten Methoden noch nicht gelungen, die Geisteskrankheiten genauer zu lokalisieren. Für diese muß man schon als anatomische Grundlage diffuse Veränderungen annehmen, die sich über die ganze Großhirnrinde, bezw. über Teile derselben, deren Bedeutung noch nicht aufgeklärt ist, erstrecken. Für eine solche Annahme bieten auch manche Beobachtungen eine Stütze. So kann man bei einer Erkrankung, der Dementia paralytica oder Gehirnerweichung, die ein Gemisch von seelischen und körperlichen Störungen darstellt, die Veränderungen in den nervösen Elementen der Großhirnrinde mit Hilfe des Mikroskops sehen. Sie beruhen auf Entzündungs- oder Entartungsvorgängen, durch welche die wesentlichen Bestandteile der Hirnrinde, die Ganglienzellen und Nervenfasern, qualitativ und quantitativ verändert werden.

Wir müssen uns vorstellen, daß alle Lebensäußerungen aus vitalen Vorgängen in den zahllosen Ganglienzellen der Großhirnrinde hervorgehen. Zwischen diesen bestehen ebenso zahllose Leitungsbahnen, Assoziationsbahnen genannt, die durch die Nervenfasern dargestellt werden. Sie ermöglichen die Fortleitung und Verknüpfung der in den einzelnen Zentren entstehenden Bilder und Vorstellungen und bilden so einen wesentlichen Faktor für den geordneten Ablauf der Geistestätigkeit. Störungen in dem einen oder anderen Abschnitte dieses überaus fein organisierten Zellenstaates äußern sich als Geistesstörungen.

Wohl kann man nichts darüber sagen, wie sich die molekularen oder chemischen Veränderungen der nervösen Elemente in Geistesarbeit umzusetzen vermögen. Man weiß nur, daß mit dem Untergange dieser Elemente ein Ausfall gewisser Seelenfunktionen verknüpft ist. Nicht immer lassen sich aber die pathologischen Veränderungen dem Auge sichtbar machen. Sehr oft sogar werden die nervösen Massen wahrscheinlich durch Ernährungsstörungen zum Versagen gebracht, die auf physikalischen oder chemischen Vorgängen beruhen und sich mit den uns bis jetzt zu Gebote stehenden Mitteln nicht nachweisen, sondern nur vermuten lassen.

Eine Erkrankung der Großhirnrinde als der Zentralstelle, in welcher alle Fäden des gesamten Nervensystems zusammenlaufen, bringt es natürlich mit sich, daß auch das übrige Nervensystem in Mitleidenschaft gezogen wird. Dieses Mitergriffensein sehen wir in einer Reihe von Begleiterscheinungen sich äußern, welche klinisch als Störungen der sensiblen, sensorischen, motorischen, sekretorischen oder trophischen Funktionen hervortreten.

Eine regere wissenschaftliche Durchforschung der Geisteskrankheiten hat erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts begonnen. Welche Bedeutung die Lehre von den Psychosen seitdem in Deutschland gewonnen hat, erhellt aus dem Umstande, daß im letzten Jahrzehnt fast an allen Kliniken Deutschlands besondere Lehrstühle für Psychiatrie geschaffen worden sind und diese zu einem besonderen Prüfungsfach bei der ärztlichen Staatsprüfung gemacht worden ist. Bei der Beschäftigung mit diesem Sondergebiete überhaupt mußte natürlich der Wunsch sehr bald rege werden, durch statistische Erhebungen zunächst sich über die Häufigkeit des Vorkommens von Seelenkrankheiten ein Bild zu machen.

Bei einer Zählung vom 1. Dezember 1880 in Preußen konnte festgestellt werden, daß auf 10.000 Einwohner insgesamt 24·3 Geisteskranke kommen (siehe Oldendorff in Eulenburgs Real-Enzyklopädie über Irrenstatistik). Das männliche Geschlecht ist hierbei etwas stärker vertreten als das weibliche. Man hat auch geglaubt, nach einer Vergleichung der Zahlen aus verschiedenen Jahren eine Zunahme der Geistestörungen annehmen zu müssen. Indessen dieser Beweis ist noch nicht ganz sicher erbracht, da für die höheren Zahlen andere Faktoren maßgebend sein können, wie z. B. die raschere Versorgung der Geisteskranken und früheres Erkennen ihres Leidens.

Die jugendlichen Personen, die uns hier besonders interessieren, sind unter den Geisteskranken in nicht ganz unbeträchtlicher Menge vertreten, wenn man auch im allgemeinen sagen kann, daß die psychischen Störungen im Jugendalter ein relativ sel-

tenes Vorkommnis bilden. Ihre Anzahl beträgt nach den statistischen Zusammenstellungen verschiedener Autoren etwa 4—5% aller Geisteskranken. So berichtet Baer (Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter, 1901), daß sich unter den in den Jahren 1886—1888 in die preußischen Irrenanstalten aufgenommenen 40.076 Kranken 1332, das sind 3·3%, im Alter von unter 15 Jahren befanden. Im Jahre 1889 waren unter 11.130 Zugängen 445 unter 15 Jahren, das sind 4%. Im Jahre 1890 betrug dieser Prozentsatz 3·9, im Jahre 1891 3·7.

Die einzelnen Abschnitte des Jugendalters sind nicht in gleicher Weise zu Geistesstörungen disponiert; vielmehr sieht man, daß diese im ersten Jahrzehnt verhältnismäßig selten zum Ausbruche kommen, daß sie bis zum 15. Lebensjahre etwa, das ist bis zum Eintritte der Pubertät, an Zahl zunehmen und sich besonders im letzten Quinquennium, vom 15. bis zum 20. Jahre häufen.

Einige Zahlenergebnisse scheinen darauf hinzuweisen, daß Seelenkrankheiten bei jugendlichen Individuen jetzt häufiger vorkommen als früher. Diese Zunahme mag indes nur eine scheinbare sein und darauf beruhen, daß Anomalien früher erkannt und richtiger bewertet werden. Immerhin werden alle, die sich in den Dienst der Jugendfürsorge gestellt haben, diesem auffälligen Umstand erhöhte Aufmerksamkeit widmen. Der Gedanke ist jedenfalls nicht ganz von der Hand zu weisen, daß eine Vermehrung der Schädlichkeiten, die den kindlichen Geist alterieren, durch diejenigen Einrichtungen und Einwirkungen bedingt sein können, welche die Ausbildung der Jugend zum Zwecke haben. Oft braucht durch sie auch nur während der Kindheit der Boden vorbereitet werden, auf dem sich im späteren Alter eine Geisteskrankheit entwickeln kann. Jedenfalls dürfte es für jeden Jugenderzieher wichtig sein, alle jene Schädlichkeiten zu kennen, um aus ihrer Kenntnis eine Handhabe für die Prophylaxe und Hygiene des Geistes zu gewinnen.

Unter den ätiologischen Momenten kann man zunächst zwei große Gruppen unterscheiden, die äußeren und inneren Ursachen. Die ersteren umfassen die Schädlichkeiten, welche, von außen kommend, den gesamten Organismus und das Zentralnervensystem treffen und teils körperlicher, teils psychischer Art sind.

Unter den somatischen Störungen sind Gehirn- und Nervenkrankheiten häufig die Veranlassung von Psychosen. Wir sehen diese z. B. in Verbindung mit Gehirngeschwülsten und anderen Herderkrankungen des Gehirns auftreten, ferner vergesellschaftet mit Veitstanz, Epilepsie, Hysterie u. a.

Infektionskrankheiten, wie Typhus, Masern, Scharlach, Pocken oder Syphilis, Tuberkulose etc., sind im stande, vorübergehende oder länger dauernde Geisteskrankheit zu erzeugen, sei es, daß die giftigen Stoffwechselprodukte der Infektionskeime oder der durch den Krankheitsprozeß bedingte Kräfteverfall die zentrale Nervensubstanz schädigen.

In ähnlicher Weise schaffen die Stoffwechselerkrankungen, wie die Zuckerkrankheit, das Myxödem, Rhachitis, Blutarmut, einen günstigen Boden für die Entwicklung von Psychosen, sei es, daß sie eine Art Selbstvergiftung oder Ernährungsstörungen im Zentralorgan hervorrufen.

Die organischen Erkrankungen des Herzens oder der Lunge, des Darmes, der Nieren veranlassen Störungen in der psychischen Sphäre dadurch, daß sie zu einer Erschöpfung des Individuums führen oder direkt Gehirnschädigungen im Gefolge haben können. Einen Einfluß besitzen ferner Ohren- und Nasenkrankheiten, mit denen man zuweilen geistige Veränderungen hat auftreten sehen.

Störungen des Sexuallebens oder geschlechtliche Verirrungen, wie die Onanie, wirken sicherlich ungünstig auf das Gemütsleben eines Menschen in dem Sinne ein, daß sie ihn erschöpfen und weniger widerstandsfähig gegen psychische Alterationen machen können. Indessen wird ihre Bedeutung nicht selten überschätzt. Sie sind zuweilen lediglich Gelegenheitsursachen, oft auch nur der Ausfluß eines bereits degenerierten Gehirns.

Große Bedeutung für krankhafte Veränderungen des Geisteslebens bei Erwachsenen wie bei Kindern haben die Vergiftungen besonders mit Alkohol, Tabak u. a.

Den Anstoß zu einer Geisteserkrankung geben weiterhin psychische Ursachen. Zu diesen gehören gemütserschütternde Ereignisse, geistige Überanstrengung und psy-

chische Ansteckung. Letztere dürfte teils als Suggestionswirkung, teils als Ausfluß der Nachahmungssucht aufzufassen sein.

Ein Teil der äußeren Ursachen ist wohl für sich allein schon im stande, Geistesstörungen hervorzurufen. Dies gilt insbesondere von denjenigen Krankheitsprozessen, die das Gehirn direkt in Mitleidenschaft ziehen. In der Regel werden sie aber für solche Individuen verhängnisvoll, die zu psychischen Erkrankungen prädisponiert sind.

Eine solche Prädisposition wird durch die inneren Ursachen geschaffen. Unter diesen hat man individuelle und allgemeine prädisponierende Ursachen zu unterscheiden. Den wesentlichsten persönlichen Faktor bildet die erbliche Belastung. Als solche bezeichnet man den Umstand, daß in der Familie des Patienten Geistes- oder Nervenkrankheiten überhaupt vorgekommen sind. Ihre Bedeutung für die Entstehung von Psychosen ist durch eine Massenstatistik an Irrenanstalten festgestellt worden, die gelehrt hat, daß mehr als die Hälfte der Anstaltsinsassen eine erbliche Belastung aufweisen.

In einer anderen Gruppe von Fällen stammen die Individuen nicht gerade von geisteskranken Eltern ab, vielmehr ist bei ihnen der Grund zur Seelenstörung dadurch gelegt worden, daß sie während der Fötalperiode oder später infolge von Syphilis oder Trunksucht der Eltern oder infolge direkter Erkrankung noch im Mutterleibe Entwicklungsstörungen durchmachen, die den gesamten Organismus oder das Nervensystem betreffen und einen psychischen Schwächezustand hinterlassen. Solche Personen weisen oft eine Reihe sogenannter geistiger und körperlicher Degenerationszeichen auf.

Eine persönliche Prädisposition kann ferner durch eine verkehrte Erziehung bewirkt werden.

Prädisponierende Momente allgemeinen Charakters sind ungünstige äußere Lebensverhältnisse, Klima, Beruf, die mit der Fortpflanzung zusammenhängenden Schädigungen (Schwangerschaft, Gebärakt, Wochenbett), das Lebensalter mit den auf ihm beruhenden Entwicklungsvorgängen im menschlichen Organismus u. a.

Alle die eben aufgezählten äußeren und inneren Ursachen können in jedem Lebensabschnitte wirksam werden, nur erfahren sie in den verschiedenen Altersklassen oder je nach dem Geschlechte einen Wechsel in der Intensität und Färbung. Die einzelnen kausalen Momente haben auch keine spezifische Bedeutung für die verschiedenen Krankheitsformen, etwa dergestalt, daß jeder Psychose nur eine bestimmte Ursache zu Grunde läge. Vielmehr findet man für die einzelne Erkrankung die verschiedensten Gründe und in der Regel entwickelt sie sich aus einer Reihe von Schädlichkeiten, die sich dann so zusammenfinden, daß zu einer inneren Ursache, z. B. einer erblichen Belastung, diese oder jene äußere Ursache hinzutritt.

Gewisse Besonderheiten hinsichtlich der Kausalität bietet die Jugendzeit insofern dar, als in ihr Schädigungen aus bestimmten Entwicklungsvorgängen und Einrichtungen her sich bemerkbar machen, die nur um diese Zeit in die Erscheinung treten. So ist von den verschiedenen Lebensabschnitten vornehmlich die Übergangszeit, in welcher der Knabe zum Jüngling, das Mädchen zur Jungfrau heranreift, das ist die Pubertätszeit, mit starken Erschütterungen des geistigen Gleichgewichtes verknüpft und birgt für diejenigen, die von Haus aus dazu disponiert sind, nicht unerhebliche Gefahren für ihre geistige Gesundheit. Eine andere Besonderheit bildet die Schule und ihre Einrichtungen. Aus ihnen ergeben sich manche schädigende Einflüsse, denen ein Kind nicht leicht entzogen werden kann. Psychische Insulte sind nicht selten die bedenklichen Nebenwirkungen von Strafen oder gekränktem Ehrgeiz und geben den Anstoß zu Handlungen im pathologischen Affekt. Die Schülerselbstmorde, die gerade in der letzten Zeit mehrfach Gegenstand eingehender Erörterungen und Untersuchungen geworden sind, bilden hiefür ein betrübendes Beispiel.

Das Beisammensein einer großen Anzahl von Kindern, das ja nicht zu umgehen ist und wiederum auch manche Vorteile in sich schließt, begünstigt z. B. infolge der leichten Empfänglichkeit des kindlichen Geistes und der kindlichen Nachahmungssucht die psychische Infektion. Der lange Aufenthalt in manchmal überfüllten oder hygienisch nicht ganz einwandfreien Räumen, das Ausharrenmüssen

auf einem Fleck, auf vielleicht unzweckmäßig gebauten Bänken kann mit körperlichen Schädigungen und daraus resultierenden Nachteilen für die geistige Gesundheit verknüpft sein, indem Ernährungsstörungen, schlechte Blutbeschaffenheit, Blutarmut des Gehirns u. a. m. bewirkt werden.

Die geistige Überbürdung spielt hier ebenfalls hinein und bildet oft den Gegenstand schulreformatorischer Bestrebungen. Wenn auch ihre Bedeutung zuweilen überschätzt wird, indem sie in manchen Fällen psychischer Affektion als Urheberin beschuldigt wird, in denen bei sachverständiger Beurteilung ganz andere Ursachen aufgedeckt werden, so ist sie immerhin wichtig genug, um an Maßnahmen zur Abhilfe denken zu lassen. Sie bedeutet die fortdauernde übermäßige Belastung eines Geistes, der ihr auf die Dauer nicht gewachsen ist und unter ihr schließlich zusammenbricht. Ihr erliegen in erster Linie solche, die von Haus aus schwach veranlagt sind und nur den ehrgeizigen Plänen unverständiger Eltern oder deren Eitelkeit zuliebe unablässig angespornt werden, oder solche, die zu psychischen Störungen besonders disponiert sind oder deren Zentralnervensystem durch voraufgegangene fieberhafte Krankheiten geschwächt und empfindlich geworden ist. Die letzteren sind dadurch gefährdet, daß sie vorzeitig, bevor sie sich von der überstandenen Erkrankung erholt haben können, zu denselben geistigen Anstrengungen herangezogen werden, denen sie sich wohl in ihren gesunden Tagen mühelos unterziehen konnten.

Für den Pädagogen ergibt sich aus allem diesem die unabweisliche Pflicht, sich Aufklärung zu verschaffen über alles, was die geistige Gesundheit seiner Schüler gefährden kann. Seine Kenntnis über belastende Momente, Lebensverhältnisse, Häuslichkeit u. s. w. der Schüler wird ihn vor manchen Mißgriffen schützen, ihm sagen können, bei welchem Kinde er ohne Gefahr für dessen geistiges Wohl gewisse pädagogische Zuchtmittel anwenden darf, deren er zum Zwecke des Besserns und Anspornens nicht entraten kann, wie Tadel, Anrufung des Ehrgeizes u. a., bei welchem Kinde er andererseits darauf verzichten muß. Er ist ferner besser in der Lage, schwächliche Kinder vor unnötigen Anstrengungen zu bewahren und sie, wenn nötig, rechtzeitig abzusondern und auf ihre Unterbringung in besonderen Klassen oder Schulen (Nebenklassen, Hilfsschulen, Waldschulen etc.) hinzuwirken. Unter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten lassen sich auch bei schwer belasteten Kindern ohne Gefahr für ihr geistiges Wohl Erfolge erzielen, die aber leicht ins Gegenteil umschlagen können, wenn jene Anzeichen vernachlässigt und die Anforderungen nicht modifiziert werden. Eine Vervollkommnung der Fürsorge für das geistige Gedeihen der Kinder liegt auch in der Einrichtung der Schulärzte. Voraussetzung ist, daß diese genügende Erfahrung besitzen, um dem Pädagogen in psychiatrischen Fragen Berater zu sein.

Außer der Beachtung der ätiologischen Momente ist zur Deutung mancher Eigentümlichkeiten von Schülern auch die Kenntnis der Frühsymptome von Geistesstörungen wichtig. Es ist nicht zu leugnen, daß für das geistige Wohl der Kinder zuweilen dadurch Gefahren entstehen, daß eine Psychose im Anzuge sein kann, aber die ersten Anzeichen mißverstanden werden. Indem die Ansprüche nicht herabgemindert werden, vielleicht neue psychische Insulte hinzutreten, kann der Ausbruch einer Erkrankung begünstigt oder können die Heilungsversuche verzögert werden. Umgekehrt kann frühzeitiges Erkennen und Eingreifen dazu beitragen, den vollen Ausbruch der Krankheit hintanzuhalten oder die Heilung zu beschleunigen. Jedenfalls werden manche Sonderbarkeiten in dem Wesen der Kinder besserem Verständnisse von Seiten ihrer Erzieher begegnen, wenn diese mit den Symptomen geistiger Störungen besser vertraut sind.

Die Symptome der Geisteskrankheiten bestehen im allgemeinen in einer erheblichen und länger dauernden Alteration entweder der Gefühle oder des Vorstellens und Denkens oder des Begehrens und Strebens und sind teils als Reizwirkungen, teils als Hemmungserscheinungen aufzufassen. Eine Störung im Gefühlsleben gibt sich kund als heitere Verstimmung, deren pathologischer Charakter darin zum Ausdruck kommt, daß sie unmotiviert ist, durch den Einfluß der Gesunden nicht ermäßigt wird und zugleich auffallend lange

Zeit fortdauert, ohne daß eine Ermüdung auftritt, ferner als unverbesserliche Lust am Lügen, am Stehlen und an Bosheiten, als anhaltende Ärgerlichkeit und Wut, andererseits als traurige Verstimmung, Angstempfindungen, Abstumpfung des natürlichen kindlichen Selbstgefühles, Fehlen der kindlichen Liebe, Gemütsstumpfheit, Mangel des Weinens und Lachens und Stimmungsmangel.

Im Vorstellungsleben äußern sich die Anomalieen in Form von gesteigerter Reaktion auf Sinneswahrnehmungen oder als Schwäche, Verspätung oder Ausfall einer Reaktion auf Sinnesreize, ferner als übermäßig lebhaftes Gedächtnis- und Erinnerungsvermögen oder als Gedächtnis- und Erinnerungsschwäche, bezw. -verlust, als Phantasiesteigerung und Sinnestäuschungen oder als Phantasiemangel. Hieher gehören auch die Zwangsvorstellungen, die Ideenflucht, die Verlangsamung und Hemmung des Denkens und die Wahnvorstellungen, die z. B. als Verfolgungs- oder Größenideen in die Erscheinung treten.

Unter die Gruppe der Störungen des Begehrens und Strebens fallen die krankhaften Triebe, die als Zerstörungs- oder Sammeltrieb, als übermäßiger Bewegungsdrang u. s. w. bekannt sind, ferner die Anomalieen des Geschlechtstriebes. Als Hemmungserscheinungen auf diesem Gebiete sind das Fehlen der Neugierde und der mangelnde Bewegungsdrang aufzufassen. Auf einer Verkehrtheit des Begehrens beruhen perverse Gelüste (Koprophagie), die Sucht mit Feuer zu spielen, der Hang zu Grausamkeiten und Quälereien sowie zum Schlimmen überhaupt.

Diesen eigentlichen Krankheitssymptomen pflegen bei den meisten psychischen Erkrankungen Erscheinungen unbestimmten Charakters vorauszugehen, die das Vorläuferstadium bilden und wenige Tage bis zu einigen Monaten dauern können. Leichte Verstimmung, ein reizbares, heftiges Wesen, Streitsucht und Ungehorsam, Beängstigung, Unruhe, erschwertes Denken fallen an den Kranken in diesem Stadium auf. Es kann leicht geschehen, daß bei Kindern diese sowie auch die ausgesprocheneren Symptome von Lehrern und Eltern falsch gedeutet werden. Die Denkhemmung, das erschwerte Auffassungsvermögen sind ihnen nur Zeichen von Faulheit und Unaufmerksamkeit, die Unruhe und übertriebene Ausgelassenheit betrachten sie als Ungezogenheit. Vor dieser verhängnisvollen Auffassung schützt einmal die Beobachtung, daß die eindringlichsten Ermahnungen nicht die geringste Reaktion zu bewirken vermögen, ferner die Beachtung gewisser körperlicher Begleiterscheinungen, die in der Regel nicht ausbleiben. Zu ihnen gehören die Klagen über Kopfschmerzen, ein blasses, krankhaftes Aussehen, Schlaflosigkeit, Abnahme der Ernährung, Verlust des Appetits u. s. w.

Die zahlreichen psychischen Krankheitserscheinungen setzen sich nun zu einer Reihe umschriebener, wohl charakterisierter Krankheitsbilder zusammen. Diese verschiedenen Geisteskrankheiten hat man zunächst in zwei große Gruppen eingeteilt, 1. in angeborene, 2. erworbene Geistesstörungen. Bei den ersteren äußern sich die psychischen Veränderungen in der Art, daß die von ihnen betroffenen Individuen anders als die anderen erscheinen, bei den letzteren so, daß sie nicht nur von dem Verhalten anderer abweichen, sondern auch von ihrem eigenen Verhalten in früherer Zeit. Sie sind anders, als sie früher waren. Zur ersten Gruppe gehören: Idiotie, Kretinismus und Imbezillität mit Moral insanity, zur zweiten: die Melancholie, Manie, Paranoia, das Jugendirresein (Hebephrenie), die Dementia praecox, das manisch-depressive Irresein, die progressive Paralyse.

In den verschiedenen Lebensaltern können alle Arten von Geistesstörungen auftreten. Nur einzelne Krankheitsformen tragen einen für das Alter spezifischen Charakter, z. B. die Dementia senilis für das Greisenalter, die Hebephrenie für die Pubertätszeit. Bei den jugendlichen Individuen sind die einzelnen Krankheitsbilder nicht so charakteristisch und ausdrucksvoll entwickelt. Dies erklärt sich dadurch, daß das in der Entwicklung begriffene Gehirn der Kinder auch nach der krankhaften Seite hin nicht so produktionsfähig sein kann als das gereifte der Erwachsenen.

Im Kindesalter bis zum Eintritte der Pubertät sind es nach Kraepelin fast ausschließlich gemütliche Schwankungen, ängstliche oder expansive Erregung, wohl meist als erste Vorläufer späterer zirkulärer Erkrankungen, ferner Delirien mit

Sinnestäuschungen und traumhaft verworrenen Wahnbildungen, aus denen sich die eigentlichen Krankheitsbilder zusammensetzen. Die führende Rolle in dieser Lebensperiode übernehmen aber die angeborenen Geisteserkrankungen, die Imbezillität und Idiotie.

Die Mittel zur Bekämpfung von Seelenstörungen bestehen in Maßnahmen zur Verhütung und zur Behandlung derselben. Für eine geeignete Prophylaxe ergeben sich die leitenden Grundsätze ohne Mühe aus der Ätiologie. Besondere Sorgfalt wird hiebei der körperlichen und geistigen Entwicklung erblich belasteter Kinder gewidmet werden müssen.

Im Falle des Ausbruches einer Psychose hat man für die frühzeitige Überführung der Kranken in die geeigneten Anstalten Sorge zu tragen, um durch einen möglichst frühzeitigen Beginn der Behandlung die Aussichten auf eine Heilung günstiger zu gestalten.

Literatur: Lehrbücher der Psychiatrie von Kraepelin, Wernicke, Binswanger und Siemerling, von Krafft-Ebing, Schüle, Ziehen u. a. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Moreau, Der Irrsinn im Kindesalter (Übers. von Galatti. Stuttgart 1885). — Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1906.

Wannsee. *E. Nawratzki.*

Selbstbefleckung s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen.

Selbstbewußtsein s. d. Art. Bewußtsein.

Selbstgefühl s. d. Art. Gefühl.

Selbstsucht. Das Dichterwort vom Hunger und der Liebe als den treibenden Gewalten des menschlichen Lebens*) nennt in scharfer Formel die beiden Grundtriebe der Lebewesen, die Triebe der Selbsterhaltung und der Gattungserhaltung. Aus diesen biologischen Wurzeln entspringt in ethischer Hinsicht der Egoismus und der Altruismus. Ein harmonisches Menschentum setzt das richtige Zusammenspiel von egoistischen und altruistischen Tendenzen voraus. Versteht man unter Egoismus die energische Durchsetzung der eigenen Interessen oder des Eigenwohles, so kommt alles darauf an, worauf jene Interessen gehen und woraus jenes Eigenwohl bestehen soll. Ein spezifisch menschliches Leben mit voller Entfaltung aller in unserem Wesen angelegten Keime und Fähigkeiten ist doch nur — auch der extremste Individualist muß das zugeben — möglich durch Assoziation der Individuen. Hiemit aber sind schon allerlei Einschränkungen der Selbstliebe und des Eigenwohles gegeben und altruistischen Betätigungen ein unermeßlicher Spielraum eröffnet. Es ist eine triviale Einsicht, daß dem einzelnen bei einigermaßen entwickeltem Kulturleben am wohlsten ist, wenn er sich vorläufig bedingungslos einfügt in die sittlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Ordnungen, in die er hineingeboren worden, und erst auf diesem Fundament kann sein Leben alle die Blüten und Früchte treiben, in denen sich seine individuellen Anlagen und Bedürfnisse offenbaren. So entwickelt sich neben der Eigenliebe von selbst die Nächstenliebe mit allen ihren Formen des Wohlwollens, des Mitleids, der Gerechtigkeit, der Aufopferung u. s. w. In unserer Kultursphäre kann es niemand geben, in dessen Gesinnung und Charakter neben dem Egoismus nicht auch altruistische Tendenzen wirksam wären. Erst das quantitative Verhältnis beider Komponenten ergibt die individuellen Unterschiede. Mit Selbstsucht meinen wir den stets überwiegenden und wohlberechneten Einfluß des Egoismus, mögen wir nun die einzelne Handlung selbstsüchtig finden oder einen Grundzug des Charakters als Selbstsucht bezeichnen. Der Selbstsüchtige handelt auch altruistisch, aber nur dann, wenn er auf diesem Wege sein eigenes Interesse zu fördern hoffen kann. Es ist ihm eben unmöglich, jemals sich selbst aus dem Auge zu verlieren, sich hineinzuleben in die Gefühlsweise und Interessensphäre eines anderen, aus Herzenstrieb und Pflichtbewußtsein dem anderen förderlich zu sein; daß solch gute Tat durch ein unvergleichlich hohes Glücksgefühl sich von selbst lohnt, auch das liegt zunächst unter dem Horizont ihres Urhebers und insofern nennen wir sie unegoistisch.

Aus dieser Betrachtung ergibt sich leicht die Nutzanwendung für die Erziehung. Ist einerseits das harmonische Verhältnis zwischen den Grundtendenzen

*) Schiller, Die Weltweisen.

des Egoismus und Altruismus das allmählich gewordene Ergebnis der sittlichen Entwicklung des Erwachsenen, so ist anderseits das Überwiegen des selbstsüchtigen Wollens und Handelns beim Kinde ganz natürlich. Gerade der Zustand der Unfertigkeit im physischen und geistigen Sinne, das instinktive Emporstreben aller Kräfte und Anlagen zum Zustande der Vollreife bedingt das Vorherrschen der egoistischen Tendenzen. Des Erziehers Sache wird es sein, dieser oft nur zu stürmischen Entwicklung Maß und Richtung zu geben; indem er allen berechtigten Ansprüchen des jungen Wesens entgegenkommt, weiß er dennoch jedes schädigende Übermaß zurückzudämmen, das Überwuchern der selbstischen Regungen rechtzeitig zu unterdrücken. Nach beiden Seiten aber kann der Erzieher selbst leicht zu viel tun, insbesondere bewirkt ein Übermaß des Entgegenwirkens leicht das Gegenteil des gewünschten Erfolges. Wird natürlichen Neigungen des Kindes allzu kräftig entgegengewirkt, wird natürlichen Begierden allzu wenig Befriedigung gewährt, so verstärkt sich durch die Entbehrung die Neigung und die Begierde, und beide suchen dann mit elementarer Gewalt Befriedigung. Mißgriffe dieser Art können z. B. leicht bei allem eintreten, was zum Nahrungsbedürfnisse und zur kindlichen Genäschigkeit in Beziehung steht. Durch geordnete und maßvolle Befriedigung dieser Triebe verliert die Begierde an stachelnder Schärfe und so bleibt das Kind bewahrt vor den Qualen der Sehnsucht und des Neides und vor rücksichtslosem Übergreifen in die Rechte anderer Kinder. Auch in allen anderen Gebieten der Willenssphäre rächt sich eine allzu „spartanische“ Erziehung in ähnlicher Weise.

In dem Maße, als Verständnis und Einsicht beim Kinde wachsen, werden Beispiel und Belehrung des Erziehers immer wirksamer: das Kind muß erfahren, daß genau dieselben Ansprüche, die es selbst erhebt, auch jedem seiner Kameraden zukommen; es muß allmählich lernen, an fremdem Wohl und Wehe teilzunehmen, es lernt das Mitleid und die um so viel schwierigere Mitfreude fühlen; es lernt die süßen Freuden des Wohltuns, der Hilfeleistung, der Überraschung anderer durch kleine Aufmerksamkeiten und Geschenke u. dgl. m. kennen. Niemals versäume es der Erzieher, den Zögling zur Beobachtung anzuregen, wenn sich in dessen Umgebung besonders krasse Fälle von Selbstsucht darbieten. Solche Abschreckung wird auf ein von Haus aus gut gezogenes Kind immer nachhaltig einwirken. Im weiteren Verlaufe seiner geistigen Entwicklung wird der Zögling begreifen lernen, wie die ganze Organisation der Arbeit und der Berufe darauf angelegt ist, daß das Individuum das eigene Können und seine persönlichen Vorzüge in den Dienst der Allgemeinheit stelle; er wird auch bald genug erfahren, daß echtes Menschenglück geregelte Arbeit und Hingabe an Zwecke voraussetzt, die außerhalb seiner persönlichen Interessensphäre liegen, daß somit Genießen niemals Lebenszweck, sondern immer nur eine Episode sein kann innerhalb der Erfüllung der eigentlichen Lebensaufgabe. Der Zögling begreift schließlich, wie verächtlich die Selbstsucht ist, sobald er einsieht, daß der Egoist sich's zwar zu schätzen weiß, alle die Vorteile und Bequemlichkeiten einer Lebenslage genießen zu können, welche die Ergebnisse einer Jahrtausende alten Kulturarbeit und somit die altruistische Tätigkeit zahlloser Geschlechter zusammenfaßt; anderseits aber lehnt er es für seine Person ab, an der fortlaufenden Kollektivarbeit irgendwie mitzuwirken, oder er tut es nur in dem Maße, daß sein persönliches Glück ja keine allzu empfindliche Einbuße erleide. So mästet sich der Egoist auf Kosten des Altruismus anderer. Aber diese anderen, wenigstens solche, die mit ihm zu tun haben, zahlen es ihm reichlich heim: sowie er kein Wohlwollen, keine Fürsorge, keine selbstvergessene Hingebung oder gar Aufopferung für andere kennt, ebenso wird ihm selbst von keiner Seite Liebe und Achtung entgegengebracht, Haß und Verachtung sind sein Lohn und die Pein der Vereinsamung seine Strafe. Alteri vivas oportet, si vis tibi vivere (Seneca).

Zum Schlusse möge noch ein besonders widerwärtiger Typus der Selbstsucht charakterisiert werden, der im geselligen Verkehr ab und zu vorkommt und denselben recht unerquicklich macht. Es gibt Menschen, die durch hervorragende Bega-

bung und unermüdlichen Fleiß sich einen schönen Wirkungskreis errungen haben, innerhalb dessen sie allen ethischen Pflichten, vom eigenen Familienkreise angefangen, mit vollster Hingebung und Aufbietung aller Kräfte Genüge leisten. Es mag sein, daß bei solchen Männern gerade durch den vorausgegangenen schweren Kampf gegen Hindernisse aller Art das Selbstgefühl hypertrophisch und krankhaft reizbar wird, so daß sie des Gedankens an sich selbst, an ihre jeweiligen Leistungen und Erfolge, an ihre Benehmungsweise in diesem oder jenem Falle niemals los werden; im Gespräche mit anderen wird jedes beliebige Thema schließlich durch eine mehr gewaltsame als kunstvolle Wendung immer wieder auf das liebe Ich bezogen. Ein so gearteter Mann leidet sozusagen an egozentrischer Auffassung aller Dinge und Tatsachen, und treten ihm einmal Gegenstände der Unterhaltung entgegen, welche jene Selbstbespiegelung und Selbstberäucherung schlechthin ausschließen, dann versagt ihm auch sofort das Interesse. Diese letztere Tatsache sowie die Unmöglichkeit, in das Gespräch zur Abwechslung auch Mitteilungen über sein Wohl und Wehe, über seine Erlebnisse und Absichten einzuflechten, muß jeden Gesprächsteilnehmer verstimmen und gegen den hartnäckigen Ichanbeter einnehmen. Allgemeine Unbeliebtheit und Verspottung obendrein sind sein Lohn und leicht wird über den Wert der ganzen Persönlichkeit der Stab gebrochen, wo doch nur eine vereinzelte Schwäche die Verurteilung verdient. Sicherlich liegt der Keim zu dieser Schwäche schon im Kinde, denn sie ist nur eine Wucherung des Ichbewußtseins in seiner erkenntnistheoretischen Zentralstellung; es ist also Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß der Keim sich nicht zu üppig entwickle und dadurch die ganze Persönlichkeit ein unerfreuliches Gepräge erhalte.

Im Obigen ist „Erzieher" jedesmal im weitesten Sinne zu verstehen, insbesondere sind auch die Eltern gemeint; und ist das Elternhaus schon eine Atmosphäre, in der keinerlei Egoismus gedeiht, sehen vielmehr die Kinder von Anfang an um sich herum alle Tugenden der Nächstenliebe in Vorbildern verwirklicht, dann hat die hinzutretende Lehre leichtes Spiel und wird von den jungen Herzen ein Gift fernzuhalten vermögen, welches edlere Menschlichkeit schon im Keime ertötet.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Selbsttätigkeit des Schülers beim Unterricht und Mitbeschäftigung. Es liegt in der Natur des Kindes, selbsttätig zu sein; denn wir sehen, daß es gern verschiedene Geschäfte und kleine Arbeiten nach eigener Eingebung ausführt, Spiele ersinnt, Rat und Mittel sucht, um mit einfachen Werkzeugen Neues zu schaffen. Diese Eigentümlichkeit der Kindesnatur muß auch der Lehrer beim Unterricht berücksichtigen. Er dulde demnach nicht, daß der Schüler sich beim Unterricht nur empfangend, rezeptiv verhalte, sondern trachte vielmehr, daß er sowohl während des Unterrichts selbst als auch vor und nach demselben selbsttätig mitwirke. Er hüte sich, durch vieles Gängeln und Unterdrückung der Individualität den selbsttätigen Geist des Kindes niederzuhalten. Nach Umständen soll insbesondere Hand und Zunge, ja der ganze Körper zur Mitwirkung herangezogen werden. Hier gelten folgende Weisungen: 1. Man mache von der fragenden Lehrform den weitestgehenden Gebrauch und vermeide längere, ununterbrochene Vorträge. Es ist ein Fehler, wenn der Lehrer sich selbst gern sprechen hört. 2. Man führe nicht aus, was die Schüler selbst durch eigene Kraft zu stande bringen können, sondern lasse ihnen die Mühe des Suchens und die Freude des Findens. Hieher gehören insbesondere: *a*) Aufgaben aller Art, insbesondere die Anwendung bekannter Regeln auf neue Fälle; *b*) die Selbstauffindung von Beispielen zu einer vorgeführten Regel; *c*) die Beschreibung und Zergliederung vorgelegter Anschauungsobjekte; *d*) selbständige Beobachtung und Berichte darüber, was man gesehen und gehört hat, z. B. Stand und Lauf der Sonne, Beobachtung von Pflanzen und Tieren, Ausmessung der Schultafel u. dgl. 3. Man benütze den Wetteifer der Schüler, um eine allseitige Regsamkeit derselben zu unterhalten, und hüte sich ja, bei einzelnen Schülern mit Vorliebe zu verweilen und andere ganz zu vernachlässigen. 4. Man lasse, wenigstens in der Regel, dasjenige, was man auf der Tafel schreibt, von den Schülern gleichzeitig nachschreiben. 5. Man begnüge sich nicht

damit, daß die Schüler die Sache wissen, sondern verlange von ihnen auch eine sprachrichtige Formulierung der Gedanken. Denn „der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß“ (Diesterweg). 6. Man lasse nach Umständen die ganze Klasse im Chore reden (vgl. den Art. „Chorsprechen“) und (bei improvisierten kleineren Turnübungen) im Takte sich bewegen. 7. Bei schriftlichen Aufgaben bessere man die Fehler nicht selbst aus, sondern streiche sie nur an, damit die Schüler sie selbsttätig verbessern. Wie dies geschehen, muß selbstverständlich vom Lehrer nachträglich kontrolliert werden. 8. Man lasse alles, was einer praktischen Anwendung fähig ist, auch üben, z. B. das Gesprochene schreiben, das Angeschaute zeichnen. 9. Man erhebe keine Forderungen, denen die Schüler nicht gewachsen sind, sonst wird die Selbsttätigkeit und Aufmerksamkeit ertötet. — In besonderem Grade wird die Selbsttätigkeit der Schülers in Anspruch genommen durch die Fertigkeiten (Turnen, Zeichnen Singen), welche ebendeshalb beliebte Lehrfächer bei der Jugend sind. Mathematik und Sprachen lassen eine weite Sphäre der Anwendung für die eigene Betätigung des Schülers offen; nur kommt hier alles darauf an, ob es der Lehrer versteht, diese Selbsttätigkeit zu wecken und in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Beim Rechnen dringe man unnachsichtig darauf, daß jeder Schüler in seinem Hefte das, was auf der Schultafel gerechnet wird, mitrechne und daß er jeden Augenblick in der Lage sei, weiterzurechnen. Im fremdsprachlichen Unterricht kann schon das Vokabelprüfen so eingerichtet werden, daß sich alle Schüler daran beteiligen; der eine sagt das Wort der Fremdsprache, der andere die Bedeutung in der Muttersprache und umgekehrt. Richtig gestaltet kann so das Vokabelprüfen zu einem fervet opus werden, während es anderseits das langweiligste Geschäft sein kann. Und erst die Herausarbeitung einer brauchbaren Übersetzung! Wie fruchtbar läßt sich dieser Teil des Unterrichts gestalten, wenn man die Schüler in der rechten Weise daran teilnehmen läßt! Freilich vergessen darf man dabei nicht, auch anzuerkennen, was die Schüler durch eigenes Nachdenken im Ausdrucke und Satze geprägt haben. Im Geschichtsunterricht muß Sorge getragen werden, daß die Selbsttätigkeit der Schüler während der Erzählung des Lehrers nicht erlahme. Viele Lehrer vergessen im Drange der Darbietung ganz darauf, durch eine hie und da eingestreute Frage sich zu überzeugen, ob die Schüler auch bei der Sache sind, das Dargebotene aufnehmen und im gleichen Schritte verarbeiten. Darum wird es gerade hier so wichtig, den flüchtigen Schülergeist wieder einzufangen und mittätig zu machen, was am besten gelingt, wenn man an geeigneter Stelle Ruhepausen oder Besinnungspausen eintreten läßt, in denen der durchgenommene Lehrstoff rekapituliert wird, wenn auch nur in verkürzter Überschau. Auch die Geographie läßt durch das Kartenzeichnen, durch Messen und Orientieren, die Naturgeschichte durch das Sammeln und Bestimmen der Naturkörper, die Physik, ja sogar die Psychologie durch die Anstellung kleiner Experimente eine vielfache Mitwirkung des Schülers beim Unterricht zu. Am leichtesten vergißt der prüfende Lehrer, die Schülerschaft in Mittätigkeit zu erhalten. Während er sich mit dem einzelnen beschäftigt, sind die anderen aus der Tätigkeit ganz ausgeschaltet. Auch sonst bleiben namentlich Anfänger im Lehramte gerne sozusagen an denjenigen Schülern hängen, die fleißig aufzeigen und Antwort geben; die anderen tun unterdessen, was sie wollen. Es gehört daher mit zu den allerersten und wichtigsten Fingerzeigen, die dem Anfänger im Lehramte gegeben werden müssen: Behalte immer, auch bei der Beschäftigung mit dem einzelnen, die ganze Klasse im Auge! Daß eine zu weit getriebene Mitbeschäftigung die Schüler auch arg ermüden kann, wird man schwerlich einem Anfänger zu sagen brauchen, denn in der Regel hat man alle Mühe, ihn selbst in die rechte Bewegung zu setzen und ihn zu einer ausgreifenden Mitbeschäftigung der Schüler zu veranlassen. Der Grundsatz der Heranziehung des Schülers zur selbsttätigen Mitbeteiligung am Unterricht würde aber mit dem Grundsatze der Leichtfaßlichkeit in Streit geraten, wenn der Lehrer aus Bequemlichkeitsliebe es sich beikommen ließe, die ganze Arbeitslast beim Unterricht auf den Schüler zu wälzen und ihn allein walten zu lassen, anstatt ihn durch Handreichung

entgegenzukommen und seine Leistungen leitend zu überwachen.

Literatur: In der Praktischen Pädagogik von H. Schiller und von R. Matthias, in Willmanns Didaktik und fast in jeder Unterrichtslehre ist das vorstehende Kapitel entweder unter dem Titel „Selbsttätigkeit“ oder „Mitbeschäftigung“ behandelt. Vgl. auch „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich“, 2. Aufl., S. 43, und G. Lindners Enzykl. Handb. der Erziehung.

Linz. *J. Loos.*

Selbstunterricht s. d. Art. Autodidaxie.

Seminar s. d. Art. Lehrerseminar und Pädagogische Seminare.

Seminarium praeceptorum s. d. Art. Francke und Franckesche Stiftungen.

Seminarschule s. d. Art. Übungsschule.

Semler s. d. Art. Realschule.

Serbien. Geschichtliches. Das Schulleben im mittelalterlichen Serbien entwickelte sich gänzlich nach dem byzantinischen Muster. Die Erziehung war eine geistliche und praktische, die Stätten des Unterrichts waren Klöster, bischöfliche Residenzen und Paläste (mit Privatlehrern), vermutlich auch Kirchen- und Privatschulen in Städten und Dörfern. Als die Türken das ganze Land unterjochten (1459), hörte die begonnene Entwicklung der Schulen in Serbien fast vollständig auf, fand aber später eine Fortsetzung auf österreichischem Gebiete (namentlich in Südungarn), wohin im Laufe der Jahrhunderte viele Serben flüchteten und auswanderten. Die ersten Lehrer waren Russen, die auch ihre Organisation und Bücher mitbrachten, allmählich aber paßte sich das ganze Schulwesen dem staatlichen an. Die in Österreich gebildeten Serben wurden später nach der Befreiung Serbiens (erster Aufstand gegen die Türken 1804, zweiter 1815) die ersten Stifter der Schulen und die ersten Lehrer im befreiten Lande.

Schulbehörden. Die höchste Schulbehörde ist das Unterrichtsministerium. Es hat zwei Abteilungen: für Bildungs- (Schulen und Unterricht, verschiedene Kulturanstalten wie Museen, Theater u. s. w.) und für kirchliche Angelegenheiten. Das Ministerium hat 1 Chef, Referenten für kirchliche Angelegenheiten, Referenten für das Volksschulwesen, 2 Sekretäre, 1 Rechnungsführer, Statistiker, Archivar und 3 Adjunkten. Neben den Verwaltungsbehörden stehen der Obere Unterrichtsrat (der für jeden Kreis geplante Kreisunterrichtsrat wurde nicht ins Leben gerufen) und die ständige Kommission für die Prüfung der Lehramtskandidaten für Mittelschulen und Seminare. Für die Beaufsichtigung der Schulen sind zurzeit keine besonderen Behörden vorhanden. — Die Ausgaben des Ministeriums betragen (1906) 181,130 Frs.

Volksschulen. Das letzte Volksschulgesetz ist vom Jahre 1904 (das erste 1844). Die Arten der Volksschulen sind laut des Gesetzes: Kleinkinderschulen, Elementarschulen (sechs Klassen mit sechsjährigem Kursus, die ersten vier obligatorisch) und Fortbildungsschulen (dreijähriger Winterkursus, in Orten mit nur vierklassigen Volksschulen). Der Lehrplan umfaßt: Religion, serbische Sprache (und Anschauungsunterricht), kirchenslawisches Lesen, Geographie und Geschichte, Rechnen und geometrische Formenlehre, Naturgeschichte (und Landwirtschaftslehre für Knaben, Haushaltungskunde für Mädchen), Handarbeit, Zeichnen und Schönschreiben, Singen und Gymnastik mit Spielen. Stundenplan: I. und II. Klasse 22, III. 26, IV. 27, V. und VI. 30 Stunden wöchentlich. — Der Anfangsgehalt der qualifizierten Lehrer ist 800 Frs., die Alterszulagen: 250, 300, 350, 400, 450 und 450 Frs., die ersten zwei nach je fünf, die übrigen nach je vier Dienstjahren. Nach 26 Dienstjahren erhält der Lehrer 3000 Frs., mit welchem Gehalte er nach vollendetem 32. Dienstjahre entweder pensioniert werden kann oder, falls er weiter dient, noch eine Alterszulage von 300 Frs. bekommt, die aber in die Pension nicht mitberechnet wird. Der Anfangsgehalt der Lehrerin ist ebenfalls 800 Frs., die Alterszulagen: 250, 250, 300, 300, 300 und 350. Nach 26 Dienstjahren erhält die Lehrerin 2550 Frs., das übrige wie bei den Lehrern. Hiezu kommen noch freie Wohnung und Heizung oder Wohnungsentschädigung (in Dörfern 30 Frs., in Städten von 35 bis 80 Frs. monatlich). — Im Jahre 1894 hatte Serbien 939 Volksschulen mit 1729 Lehrkräften (1039 Lehrern und 690

Lehrerinnen), im Jahre 1904 1 Kleinkinderschule, 1267 Elementarschulen (zurzeit sind fast alle diese Schulen vierklassig) und 206 Fortbildungsschulen mit 2219 Lehrkräften (1364 Lehrern und 855 Lehrerinnen) und 122.278 Kindern (95.265 Knaben, 27.013 Mädchen) am Anfang und 107.470 am Ende des Schuljahres. Die Zahl der Privatschulen ist unbedeutend (in Belgrad sind zwei deutsche Schulen, 1 katholisch-österreichische und 1 protestantisch-deutsche). Der Gesamtaufwand für die staatlichen Schulen betrug 3,900.416 Frs., davon entfiel auf den Staat 2,547.968 Frs., auf die Gemeinden 1,352.448 Frs. Durchschnittlich kam auf eine Schule 3040, einen Schüler 36·31, einen Einwohner 1·46 Frs. Der staatliche Voranschlag für das Jahr 1906 beträgt 3,074.954, der der Belgrader Gemeinde 215.740 Frs. Das Gesetz von 1898 hatte ständige Beaufsichtigung der Lehrer durch Kreisschulinspektoren eingeführt, das Gesetz von 1904 hat diese Beaufsichtigung bis auf weiteres aufgehoben und nun werden die Volksschulen nur am Ende des Schuljahres im Laufe des letzten Monats (wie auch vor 1898) durch kurz vorher zu diesem Zwecke ernannte Professoren und Lehrer inspiziert. Die Leistung des Lehrers wird mit Noten vorzüglich, günstig, ungünstig sofort nach der vollzogenen Prüfung in das Hauptbuch eingetragen. Das Jahr, in welchem ein Lehrer eine ungünstige Note erhält, wird für die Erreichung der Alterszulage nicht in Rechnung gebracht. Die Beseitigung der ständigen Beaufsichtigung hat wenigstens zum Teil dazu beigetragen, daß die Zahl der Elementarschulen im Jahre 1905 auf 1236 und die der Fortbildungsschulen sogar auf 36 sank, die Zahl der Lehrkräfte ist auf 2286, der Kinder auf 109.854 (am Ende des Schuljahres) gestiegen.

Mittelschulen. Die Grundlage des jetzigen Standes bildet das Gesetz von 1898, das in das serbische Mittelschulwesen viele vorteilhafte Änderungen und Ergänzungen brachte. Zu den Mittelschulen zählen: klassische Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen. Zurzeit ist kein klassisches Gymnasium vorhanden (das im Jahre 1898 errichtete wurde nach vier Jahren wegen ungenügender Schülerzahl geschlossen), Realschule nur eine (in Belgrad), sonst sind alle Mittelschulen, staatliche wie private, als Realgymnasien eingerichtet. Die Mittelschulen sind teils vollständige (mit acht Klassen und achtjährigem Kursus), teils unvollständige (sechs- und vierklassige) Anstalten. Serbien hat (1905/6) 22 Mittelschulen, 10 vollständige (das Mädchengymnasium, welches an die höhere Mädchenschule in Belgrad angeschlossen und mit der V. Klasse im genannten Schuljahre eröffnet worden, ist vorläufig noch unvollständig) und 12 unvollständige (7 sechsklassige und 5 vierklassige); 20 staatliche und 2 private; 19 für Knaben, 1 für Mädchen und 2 für Knaben und Mädchen; 6 in Belgrad (5 vollständige und 1 private, unvollständige) und 16 im Innern des Landes. Die innere Organisation der Realgymnasien entspricht am meisten den deutschen Gymnasien nach dem Frankfurter System. Der fremdsprachliche Unterricht ist also verteilt: Deutsch von I. bis VIII. Klasse mit 26 Stunden, Latein von III. bis VIII. mit 26 St.; Französisch oder Griechisch von V. bis VIII. Kl. mit 18 St. (die überwiegende Zahl der Schüler entscheidet sich für das Französische, das Griechische wurde 1905/06 nur an zwei Gymnasien) gelehrt, Russisch in VII., VIII. mit 4 St. Derselbe Unterricht hat an der Realschule folgende Einteilung: Deutsch von I. bis VIII. mit 26 St., Französisch von III. bis VIII. mit 25 St., Russisch in VII., VIII. mit 4 Stunden. An privaten Anstalten ist Koedukation erlaubt (bis zum Jahre 1898 war den Mädchen auch der Besuch der staatlichen Mittelschulen zusammen mit den Knaben gestattet). Das staatliche Mädchengymnasium hat einen mit der höheren Mädchenschule gemeinsamen Unterbau (I.—IV. Klasse); von der V. Kl. beginnt die Bifurkation: klassische Abteilung (Latein von V.—VIII. Kl. mit 18 St., Griechisch in der VII., VIII. Kl. mit 12 St.) und reale Abteilung (Französisch von V.—VIII. mit 14 St.); an beiden Abteilungen Deutsch von V. bis VIII. mit 12 St. (im gemeinsamen Unterbau von I.—IV. mit ebenfalls 12 St.) und Russisch in VII., VIII. mit 4 Stunden. — Folgende Prüfungen finden statt: Aufnahmeprüfung (Vorprüfung für die Mittelschule), Klassenprüfungen am Anfange des Schuljahres (Nachprüfungen), Unterkursus-Abschlußprüfung (diese Prüfung nach der absolvierten IV. Klasse hat den Zweck, keinen unvorbereiteten Schüler in die oberen Klassen einzulassen) und Oberkursus-

Abschlußprüfung (Maturitätsprüfung). — An allen Mittelschulen in Serbien (das Mädchengymnasium ausgenommen) waren im Jahre 1905/6 5879 Schüler am Anfang und 5295 am Ende des Schuljahres. An staatlichen Mittelschulen waren 320 Professoren, Supplenten und Lehrer tätig. Jede Schule hat auch einen Schularzt. Der Grundgehalt der Professoren beträgt 2400 Frs., dazu kommen noch 6 Alterszulagen von je 600 Frs. (die ersten zwei nach fünf, die übrigen nach vier Jahren), so daß ein Professor nach beendetem 26. Dienstjahre 6000 Frs. bezieht. Die Direktoren sind in drei Klassen geteilt mit 5000, 6000 und 7000 Frs. In jeder Klasse muß der Direktor 5 Jahre aushalten. Nach 30 Jahren werden Professoren und Direktoren mit dem Vollgehalte pensioniert. Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer (für fremde Sprachen und technische Gegenstände) sind etwas ungünstiger, ihre Dienstzeit ist 35 Jahre. Die Supplenten beziehen 1500 Frs., nach bestandener Professorenprüfung werden sie zu Professoren ernannt und ihre Supplentenjahre werden für Alterszulagen und Pension mitgerechnet. Supplenten, die in fünf Jahren die Prüfung nicht bestehen, werden aus dem Dienste entlassen. — Die Gesamtkosten für die Mittelschulen belaufen sich auf 1,223.615 Frs. (im Jahre 1906).

Höhere Mädchenschulen. Vollständige höhere Mädchenschulen haben sechs Klassen mit sechsjährigem, unvollständige vier Klassen mit vierjährigem Kursus. Der Lehrplan der unteren vier Klassen entspricht im allgemeinen dem des Unterrealgymnasiums, jedoch ohne Latein, in den V. und VI. Klassen sind besonders neue Sprachen und weibliche Handarbeit stark vertreten, Pädagogik und Haushaltungskunde sind wahlfrei. Es gibt in Serbien (1905/6) sechs solche Schulen, 3 staatliche und 3 private, 4 vollständige und 2 unvollständige. An staatlichen Schulen arbeiteten 80 Professoren, Lehrer und Lehrerinnen; an allen sechs Anstalten (das Mädchengymnasium mitgerechnet) waren 1169 Schülerinnen am Anfang und 1074 am Ende des Schuljahres. Die Professoren und Lehrer haben dieselben Rechte und Pflichten wie an den Mittelschulen, die Lehrerinnen (die jetzt alle die philosophische Fakultät absolvieren müssen) beziehen 1500 Frs. jährlich, hiezu kommen sechs Alterszulagen von 250 Frs., so daß sie nach vollendetem 30. Jahre zu einem Gehalte von 3000 Frs. gelangen; ihre Dienstzeit ist 32 Jahre. Der Gesamtaufwand für die staatlichen Mädchenschulen (und das Mädchengymnasium) beträgt 179.756 Frs. — Außer den nach staatlichem Muster eingerichteten privaten höheren Mädchenschulen bestehen in Belgrad und Niš noch 3 private Anstalten für weibliche Jugend, deren Organisation wie von den staatlichen so auch voneinander gänzlich abweicht.

Fachschulen. A. Unter der Verwaltung des Unterrichtsministeriums. 1. Die theologische Schule (in Belgrad), welche 9 Klassen mit neunjährigem Kursus hat, ist im Jahre 1900 eröffnet worden und hatte somit im Schuljahre 1905/6 erst sechs Klassen. In demselben Jahre hatte die Anstalt 13 Lehrkräfte mit 263 Schülern am Anfang und 259 am Ende des Schuljahres. Aufnahmebedingung ist Beendigung der IV. Volksschulklasse und Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Die Schule ist als Internat eingerichtet. Die Gesamtkosten belaufen sich auf 184.115 Frs. — 2. Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Es gibt in Serbien zwei Lehrer- (in Aleksinac und Jagodina) und 2 Lehrerinnenseminare (in Belgrad und Kragujevac). Aufnahmebedingung ist Beendigung der IV. Klasse einer Mittelschule, bezw. einer höheren Mädchenschule. Das Seminar hat vier Klassen mit vierjährigem Kursus. 1 Lehrerseminar (in Jagodina) ist als Internat eingerichtet. Die vier Anstalten hatten im Schuljahre 1904/5 55 Lehrkräfte mit 420 Schülern und Schülerinnen am Anfang und 406 am Ende des Schuljahres. Der Gesamtaufwand betrug 138.889 Frs. — Die Professoren und Lehrer an der theologischen Schule und den Seminaren haben dieselben Gehalte wie die Mittelschulprofessoren und -lehrer. — 3. Die Serbische Musikschule und die Kunstgewerbeschule sind private Anstalten, werden aber durch Staats- und Gemeindezuschüsse unterstützt; sie stehen unter der Oberaufsicht des Ministeriums.

B. Unter der Verwaltung des Kriegsministeriums. 1. Militärakademie (in Belgrad) mit zwei Kursen, der untere (vierjährig) für die Ausbildung der Offiziere (Aufnahmebedingungen: sechs Klassen einer Mittelschule und Bestehen einer Vorprüfung), und der obere (zweijährig),

für Weiterbildung der Offiziere (auch hier ist die Aufnahme mit dem Bestehen einer Vorprüfung verbunden). — 2. Militärgewerbeschule in Kragujevac.

C. Unter der Verwaltung des Handels- und Ackerbauministeriums. 1. Handelsakademie in Belgrad (Aufnahmebedingungen: Beendigung der IV. Klasse einer Mittelschule, bezw. einer höheren Mädchenschule). — 2. Ackerbauschule in Kraljevo. — 3. Wein- und Obstbauschule in Bukovo bei Negotina. — 4. Allgemeine Abend- und Sonntags-Handwerkerschulen, 2 in Belgrad und 1 in Niš. — Außer diesen staatlichen bestehen noch ca. 20 private Handelsschulen und Abend- und Sonntagsschulen für Handels- und Handwerkerlehrlinge mit verschiedenen Einrichtungen, die alle unter der Oberaufsicht des Ministeriums stehen und zum Teil von diesem auch unterstützt werden.

Universität. Nach dem Gesetze von 1905 hat die Universität fünf Fakultäten: theologische, philosophische, juristische, medizinische und technische Fakultät. Von diesen bestehen zurzeit: die philosophische, die juristische und die technische Fakultät. Die Lehrer an der Universität sind ordentliche oder außerordentliche Professoren, ständige und provisorische Dozenten, Honorarprofessoren und Lehrer. Der Grundgehalt der ordentlichen Professoren ist 6000 Frs., nach zehn Dienstjahren bekommen sie 7500, nach zwanzig 9000 Frs. Die Gehaltsverhältnisse der außerordentlichen Professoren ist etwas ungünster (letzter Gehalt 7200 Frs.), der ständigen Dozenten wie die der Mittelschulprofessoren. Die Dienstzeit der Universitätslehrer ist 40 Jahre. Die Universität hatte im Schuljahre 1904/5 61 Lehrkräfte, im I. Semester 618, im II. 567 Studenten und Studentinnen, und zwar im I. Sem. 177 an der philosophischen, 78 an der technischen und 363 an der juristischen Fakultät, im II. Semester 161, bezw. 76, bezw. 330 Studenten und Studentinnen. Die Gesamtkosten für die Universität belaufen sich im Jahre 1906 auf 496.390 Frs.

Literatur: Despotović Petar, Historische Pädagogik. Belgrad 1902. — Vukićević Milenko M., Die Schulen im Reiche der Nemanjiden. Belgrad 1899. — Karadschitsch Vuk, Steph., Lexicon serbico-germanico-latinum. Vindobonae 1852 (das Wort škola, Schule). — Gavrilović Andra, Die Volksschulen in Serbien von 1803—1815. Belgrad 1903. — Derselbe, Die Belgrader Hochschule von 1808 bis 1813. Belgrad 1902. — Šević Milan, Übersicht der Schulen unter der Verwaltung des königl. serbischen Unterrichtsministeriums. Belgrad 1906. — Derselbe, Die Mittelschulen in Serbien. Belgrad 1906 (serb.) und Sofia 1906 (bulg.) — Horn E., Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin 1906. — Denkschrift anläßlich der Eröffnung der Universität. Belgrad 1906.

Belgrad. *Milan Šević.*

Simultanschule s. d. Art. Kirche und Schule, Konfessionelle Schule.

Sinnesschonung im öffentlichen Unterricht. Zu den wertvollsten Fortschritten der modernen Schule gehört die durchgreifende Erfüllung der Forderungen der Hygiene. Erst in neuester Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß die öffentliche Schule in allen ihren Einrichtungen und Betätigungen auch auf die körperliche Gesundheit der ihr anvertrauten Jugend bedacht sein müsse. Bleibt es ihr versagt, durch ihre Maßnahmen, abgesehen vom Turnen und Jugendspiel, zu einer positiven Förderung der Gesundheit ihrer Zöglinge beizutragen, so liegt es doch in ihrer Macht, vom Schulleben allerlei Schädlichkeiten auszuschließen. An manchen Orten ist man schon so weit gegangen, daß ein besonders bestellter „Schularzt“ (siehe den Art.) die Erfüllung jener vorbeugenden Pflichten zu überwachen hat. Der Massenunterricht bringt insbesondere mancherlei Gefahren mit sich für die Gesundheit und normale Entwicklung des kostbarsten aller Sinnesorgane, des Auges. Weit entfernt davon, die exakten Forderungen der zu einem ansehnlichen Spezialfach gediehenen Schulhygiene ersetzen zu können, wollen wir hier nur einige Winke zusammenstellen, die geeignet sind, den wohltätigen Einrichtungen unserer Technik und Wissenschaft im Schulbetriebe selbst ihre volle Wirkung zu sichern.

In den Klassenzimmern unserer modernen „Schulpaläste“ ist wohl fast immer für ausreichend viel Licht und Luft gesorgt. Immerhin wird es bei größerer Tiefe des Zimmers an der von den Fenstern ab-

gewandten Längsseite eine Reihe von Plätzen geben, deren Beleuchtung bei schwächerem Tageslichte mangelhaft ist. Man zögere daher je nach der Tageszeit und nach der Bewölkung des Himmels ja nicht, von der künstlichen Beleuchtung Gebrauch zu machen. Niemals aber soll die letztere nur für einen Teil des Zimmers in Verwendung kommen, denn nichts ist bekanntlich dem Auge schädlicher als die zweifache Beleuchtung der Lese- oder Schreibfläche vom Fenster und von der Lampe aus. Die kostspieligsten und zweckmäßigsten Veranstaltungen schulhygienischer Art helfen nichts, wenn dem Lehrer die Umsicht oder Geistesgegenwart fehlt, im richtigen Zeitpunkte das Geeignete zu veranlassen. Es kommt genug oft vor, daß bei voller Funktion der künstlichen Beleuchtung die Fenstervorhänge nicht herabgelassen werden — eine Unterlassungssünde, die noch überboten wird, wenn man es geschehen läßt, daß die sommerliche Nachmittagssonne ungehindert ganze Fluten von Licht und Wärme durch hohe Fenster ins Zimmer sendet. — Eine der wichtigsten Bedingungen für die Schonung des Auges ist die zweckmäßige Größe und Einrichtung der Schulbank (siehe den Art.). Zum Glück hat man wohl schon in den meisten Schulen mit dem alten Schlendrian gebrochen, in jeder Klasse nur Bänke einer und derselben Größe aufzustellen. — Von Wichtigkeit ist ferner die Größe, die Farbe und der Platz der Schultafel (siehe den Art.). Daß die so störende Spiegelung, zumal bei künstlicher Beleuchtung, für alle Plätze eines größeren Saales gleichmäßig ausgeschlossen sei, ist dringend zu wünschen, aber bei den vorherrschenden Beleuchtungsmethoden vielleicht niemals durchführbar. Dieselbe Sorgfalt erfordert die Wahl des Platzes für die Landkartenständer, die je nach Bedarf auch für andere Anschauungsmittel verwendet werden. Die großen Unterschiede der Entfernung zwischen Bank und Tafel erfordern bei Feststellung der Sitzordnung der Schüler die Berücksichtigung ihres Augenzustandes; nur ganz normalsichtige Schüler werden auf den letzten Bänken den Vorgängen an der Tafel ohne Anstrengung folgen können. Für die Sitzordnung können vernünftigerweise überhaupt nur hygienische und in zweiter Linie disziplinare Rücksichten maßgebend sein. Der Studienfortgang (das „Zertieren" ist glücklicherweise überall abgekommen) hat damit gar nichts zu tun. Sollen Anschauungsmittel mit feinerem Detail, die nicht von Hand zu Hand gehen können, vorgezeigt werden, so empfiehlt es sich im Interesse der Sache und der Augenschonung, daß die Schüler gruppenweise vorgerufen werden (vgl. den Art. „Gruppenunterricht").

Bezüglich der typographischen Beschaffenheit der Lehrbücher und Schriftstellertexte bestehen genaue behördliche Vorschriften, welche von den Verlegern eingehalten werden müssen. In dieser Hinsicht ist der Fortschritt gegen frühere Zeiten in der Tat ein ungeheurer. Immerhin kommen zuweilen noch in griechischen Texten zu kleine und unscharfe Typen zur Anwendung. — Auch die geographischen Atlanten kommen den Ansprüchen der Augenhygiene in manchen Stücken entgegen. In dieser Hinsicht haben sich insbesondere durch Kleinheit der Schrift die älteren Auflagen des sonst so vortrefflichen „Stieler" an der Jugend schwer versündigt. Noch immer aber muß man darauf dringen, daß sich die Kartenbilder von jeder Überfüllung mit Namen fernhalten und in der Deutlichkeit und Übersichtlichkeit der Bodenplastik sich immer weiter vervollkommnen. Dies wird auch dem geographischen Unterrichte selbst nützen, denn physische und geistige Bedürfnisse sind im Schulleben überall derart ineinander verflochten, daß fast jede Maßregel, die zunächst das körperliche Gedeihen bezweckt, zugleich auch das Interesse des Unterrichts fördert. — Ein weiterer Beleg für diese Wahrheit ist die Forderung, daß die gesamte Einrichtung unserer Lexika auf die möglichste Schonung des Auges bedacht sein möge. Schüler richten sich in der Wahl des Lexikons gern nach dem Rate des Lehrers; sicherlich wird sich dieser hüten, Wörterbücher zu empfehlen, die durch Überfülle des Stoffes, unübersichtliche Disposition der größeren Artikel, kleine und einförmige Schrift die Zeit, Mühe und Augenkraft des Schülers allzu

sehr in Anspruch nehmen. Musterhaft ist z. B. fast in allen diesen Stücken Christ. Harders Schulwörterbuch zu Homers Ilias und Odyssee (Wien 1900), und daß selbst recht kleine, aber scharfe Lettern in gehöriger Abwechslung mit größeren Schriftgattungen und bei zweckmäßiger Disposition dem Auge keinerlei Hindernis bereiten, beweist die bequeme Benützbarkeit von H. Menges griechisch-deutschem Schulwörterbuch (Berlin 1903). — Ähnliche Vorsicht erfordert die Wahl der Logarithmentafeln.

Hat der Schüler auf seinem Platze zu schreiben, dann ist es Aufgabe des Lehrers, darauf zu sehen, daß er nicht in die so verbreitete Gewohnheit verfalle, das Gesicht der Schreibfläche näher zu bringen, als es nötig ist. Mancher Schüler hat so wenig Haltung, daß er mit dem Oberkörper geradezu auf der Bankfläche liegt. In höheren Klassen macht man ferner die Erfahrung, daß manche Schüler in die Manier verfallen, mit winzigen Buchstaben zu schreiben, und noch verbreiteter ist der Übelstand, daß die jungen Leute den Sinn für eine saubere und deutliche Schrift von Klasse zu Klasse immer mehr verlieren; wie schädlich beides dem Auge werden muß, liegt auf der Hand. Auch die Verwendung zu blasser Tinte dulde der Lehrer nicht.

Obige Ratschläge haben insgesamt den Zweck, der Schuljugend das kostbare Gut eines gesunden, normalsichtigen Auges zu erhalten, indem sie ihr die Augenarbeit zu erleichtern suchen. Leider hat es aber die Schule von vornherein schon mit einem großen Prozentsatz von Knaben zu tun, die mit allerlei Anomalien der Augenfunktion behaftet sind. Die darauf bezügliche Statistik ergibt an den höheren Schulen geradezu erschreckende Aufschlüsse, zumal bezüglich der Kurzsichtigkeit (Myopie). Da es bei diesem Übel, das für unsere „studierten“ Leute geradezu charakteristisch geworden ist, darauf ankommt, daß man ihm so bald als möglich durch entsprechende Korrekturgläser abhilft, so hat die Schule in jedem solchen Falle die heilige Pflicht, Eltern, welche sich etwa als säumig oder verständnislos erweisen, auf die Notwendigkeit dieser Abhilfe aufmerksam zu machen. Rechtzeitige Anwendung einer genau angepaßten Brille hat die Myopie oft genug nicht nur in der Fortentwicklung gehemmt, sondern sogar erheblich verringert. Selbstverständlich verdienen Knaben mit Refraktionsanomalien oder mit geringer Sehschärfe alle mögliche Rücksicht, insbesondere bezüglich der Anweisung des Platzes. Bekanntlich kann Übersichtigkeit (Hypermetropie) als der ursprüngliche Zustand des jungen Auges angesehen werden und geht häufig mit den Jahren in den normalen Zustand über (Emmetropie); dort aber, wo sie in höherem Grade vorhanden ist, sollte gleichfalls auf der Anwendung eines Korrekturglases bestanden werden.

In vielen Fällen erweist der Lehrer den Schülern auch durch allgemeine Ratschläge eine große Wohltat: er wird sie davor warnen, bei unzureichender Beleuchtung zu lesen oder zu schreiben (es kommt ja vor, daß lesewütige Knaben und Mädchen verstohlenerweise sogar das Vollmondlicht benützen); er warnt sie vor zwei bösen Gewohnheiten, die bei mangelhafter Beaufsichtigung leicht einreißen: während der Mahlzeit oder im Bette zu lesen; er belehrt sie ferner, wie verderblich es ist, im Freien an nicht genügend beschatteten Stellen zu lesen. Erstaunlich oft kann man junge Leute zumal im Frühjahr in blendendem Sonnenlichte lesend finden. Hie und da mag der Lehrer die Schüler auch auffordern, abwechselnd das rechte und das linke Auge zu verdecken, um die Sehschärfe der beiden Augen zu vergleichen. Oft wächst ein Junge auf, ohne daß er oder seine Eltern eine Ahnung davon haben, daß er streng genommen nur mit dem einen Auge alle Arbeit verrichtet, während das andere müßig bleibt oder doch nur beleuchten hilft. Rasche Abhilfe kann in solchen Fällen von unschätzbarem Werte sein.

Alle diese Ratschläge und Winke sind aus den Beobachtungen einer langen Lehrerpraxis entsprungen; sie sind durchführbar und haben sich bestens bewährt und würden überhaupt an diesem Platze nicht zusammengestellt worden sein, wenn nicht von alledem, was hier empfohlen wird, ab und zu in der Wirklichkeit das direkte Gegenteil vorkäme (vgl. die Art. Schulgesundheitspflege u. Auge).

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Sinnesübung. Gymnastik der Sinne. Die Sinneswahrnehmungen bilden die bleibende Grundlage, den Stoff, welcher der Seele aus der Außenwelt zugeführt wird. Alle Bildung des Geistes und Herzens geht von der sinnlichen Anschauung aus. Daher haben alle hervorragenden Pädagogen, wie Baco, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow und die Philanthropisten, Pestalozzi und seine Schule, Spencer u. a. auf die Übung und Bildung der Sinne ein besonderes Gewicht gelegt. Doch gehen die Auffassungen über diesen so wichtigen Gegenstand ziemlich auseinander. Während die einen darunter methodische und systematische Übungen behufs Schärfung der Sinne verstehen, glauben die anderen auf ein besonderes Ausbilden der Sinne für geistige Empfänglichkeit ausgehen zu müssen. Unter den älteren Schriftstellern betont vornehmlich GutsMuths (s. d.) die feine Ausbildung des Gesichts- und Gehörssinnes, während Rousseau die harmonische Ausbildung sämtlicher Sinne, der niederen wie der höheren, durch fortgesetzte Übungen empfiehlt. Wie alle körperlichen Organe nur durch anhaltende Übung auf die Höhe ihrer Leistungsfähigkeit gebracht werden können, so auch die Sinne. Leider werden die niederen und schwächeren Sinne durch die ungleich erfolgreichere Leistungsfähigkeit der höheren und wichtigeren außer Übung gesetzt, so daß sie verkümmern, so insbesondere der Tastsinn gegen das Gesicht, der Geruch und Geschmack gegen die höheren Sinne. Welcher Potenzierung der Tastsinn fähig ist, beweisen die Blinden. Wir alle sind die Hälfte unseres Lebens blind, im Finstern ist der Blinde ein Sehender und Rousseau will lieber, daß „Emil seine Augen in den Fingerspitzen als in dem Laden des Seifensieders“ habe. Deshalb empfiehlt er Spiele zur Nachtzeit, wobei Gehör und Getast durch die Untätigkeit des Gesichtssinnes außerordentlich angespannt werden. Befindet man sich in der Nacht in einem Gebäude eingeschlossen, so klatsche man in die Hände; aus dem Widerhall wird man entnehmen, ob der Raum groß oder klein sei, ob man sich in der Nähe einer Wand oder in der Mitte befinde. Der Gesichtssinn wird geschärft durch das Abschätzen der Entfernungen und Größen, wobei man natürliche Einheiten, wie z. B. Schrittlänge, Mannesgröße, Haushöhe, Schußweite in Anwendung zu bringen hat. Es ist traurig, wenn ein Auge infolge mangelnder Übung nicht im stande ist, anzugeben, ob ein Zimmer drei oder fünf Meter hoch ist. Noch wichtiger ist die Übung des Auges in bezug auf die Unterscheidung der Farben und Farbentöne, deren Mangel hat nicht selten Farbenblindheit zur Folge. Was soll man erst sagen über die Vernachlässigung der musikalischen Übung des Ohres in bezug auf die Tonhöhe, welche dahin führt, daß es schließlich nicht unterscheiden kann, welcher von zwei Tönen der höhere ist, von Tonintervallen nicht zu reden! Wie wird die ästhetische Weltanschauung verkümmert, wenn durch Mangel an Übung der Sinne der Farbenunterschied für das stumpf gewordene Auge verblaßt, wenn das Ohr, entwöhnt, auf Tonintervalle zu achten, schließlich musikalisch taub wird und somit auf einen der reinsten Genüsse des Menschenlebens, die Musik, verzichten muß! Mit Recht hat daher Fröbel die Übungen der Sinne schon in die Spiele des Kindergartens eingeflochten. Spencer will, daß die Übung der Sinne schon bei der Wiege beginne. Der Erzieher sollte eine genügende Anzahl von Gegenständen bereit halten, welche die verschiedenen Arten und Grade des Widerstands, die verschiedenen Grade und Eigenschaften des Lichtes, den Gegensatz von Stärke, Höhe und Klangfarbe der Töne enthalten. Es sollte in bewußter, systematischer Weise auf diese Eindrücke hingeleitet werden, wobei nach dem Gesetze der Entwicklung vom Unbestimmten zum Bestimmten zuerst stark kontrastierende Eindrücke hervorgerufen werden müssen und das Vorschreiten zu näher verwandten Eindrücken ganz allmählich sein müsse. — Schreber will solche Sinnesübungen auf Spaziergänge, die in den Lehrplan der Schule mit aufgenommen sein sollen, verlegt wissen, in richtiger Erkenntnis dessen, daß man gewöhnlich dort eine aufmerksame und schärfere Auffassung finden wird, wo Neues geboten wird. Für die Schule empfiehlt er besondere Übungen zur Auffindung der Abstufungen und Übergänge der Farben. — Unter dem Namen einer „Gymnastik der Sinne“ haben neuere Pädagogen, insbesondere Delhez auf Grundlage des psychophysischen Gesetzes eigene, planmäßige Übungen in der Unterscheidung

und Abschätzung aller jener sinnlichen Empfindungseindrücke einzuführen versucht, welche wie die Farbentöne, Größen und Entfernungen beim Gesicht; Schallstärken und Tonhöhen beim Gehör; Gewichte beim Tastsinn; ja selbst Sättigungsgrade schmeckbarer Flüssigkeiten (z. B. Zuckerlösungen) einer stufenweisen Steigerung fähig sind. Unter den Neueren hat besonders nachdrücklich Ziehen auf die Notwendigkeit einer systematischen Übung der Sinne aufmerksam gemacht. Es sei das größte Gewicht auf Erregung der sich entwickelnden Sinnesorgane durch die mannigfaltigsten Reize zu legen. Auge und Ohr sollen schon in den ersten Lebensjahren derartig geübt werden, daß das Kind alle Hauptfarben nicht nur gelegentlich, sondern täglich um sich sehe und daß ihm zahlreiche, mannigfaltige, reine Tonreize zugeführt werden. Das Kind solle aber auch darin geübt werden, seine Organe entsprechend einzustellen, so namentlich auf dem Gebiete des Gesichts- und Gehörssinns. Dies geschieht dadurch, daß man das Kind systematisch zum Schauen und Horchen anleitet. Es muß bewegten Objekten durch Bewegung der Augen und des Kopfes folgen lernen, ob nun diese Objekte sich nach rechts und links, unten und oben oder sich in der Tiefendimension hin- und herbewegen. Auch die Einstellungsmuskeln des Gehörs sollen geübt werden, indem man das Kind in der Entfernung leise gesprochene Worte nachsprechen läßt. Daß diese Übungen jedoch für die wahre Ausbildung des sinnlichen Anschauungsvermögens nicht ausreichen, daß man geübte Sinne nicht durch rein äußere Sinnenübungen erlangt und daß dabei auch der Verstand und die Einbildungskraft als Stützen hinzukommen müssen, ist klar. Daher ist in der Schule die Sinnenbildung mit dem Unterricht zu verbinden. Die meisten Disziplinen, wie Formenlehre, Naturkunde, Zeichenunterricht, geographischer Unterricht, der experimentelle Teil der exakten Wissenschaften dienen zur Schärfung des Auges und Übung des Anschauungsvermögens. Die Übungen im Abschätzen von Distanzen und im Messen von Entfernungen kommen nicht bloß im Spiele, sondern auch beim geographischen Unterricht in Betracht. Neben diesem spielt der Gehörssinn die wichtigste Rolle in der menschlichen Entwicklung; dieser wird in der Schule durch das Sprechen und den Gesang gefördert. Auch der Tastsinn läßt sich, namentlich in frühem Stadium planmäßig pflegen. Vgl. darüber den Artikel „Hand“! Zu alldem kommen Exkursionen, Betrachtung von Denkmälern, Kunstwerken u. dgl. Von geringerer Wichtigkeit für die geistige Entwicklung sind der Geschmacks- und der Geruchssinn, die natürlich mit dem Unterricht in keine besondere Verbindung treten, erzieherisch aber doch insofern von Bedeutung sind, als der erstere zur Ernährung, der letztere zur Atmung in wichtiger Beziehung steht. Als allgemeine Regeln für die Pflege der Sinne dürften folgende gelten: 1. daß man sie in der eben beschriebenen Weise übe und auch in Übung erhalte; 2. daß man ihnen nicht zu schwache oder zu starke Reize zuführe; 3. daß man jeden Sinn nur in der ihm angemessenen (adäquaten) Weise und 4. daß man ihn innerhalb seines Gebietes möglichst vielseitig beschäftige.

Literatur: Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Grube, Studien und Kritiken. Leipzig. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72—144. Braunschweig. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. S. 64 ff. Glogau 1860. — GutsMuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlands. 1817. — Fresenius, Programm der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M. 1861. Über die Pflege des Raumsinnes. — Delhez, Gymnastik der Sinne. — Ziehen in Reins Enzykl. Handb. der Pädag. unter „Übung der Sinne“. Über Schonung der Sinnesorgane vgl. die Artikel „Auge“ und „Ohr“ sowie die betreffenden Erörterungen in den Artikeln über „Schulhygiene“.

Linz. *Lindner-Loos.*

Sitte nennt man eine Gewohnheit, die in einem bestimmten Lebenskreise durch allgemeine Anerkennung und Übung zu einer verpflichtenden Verhaltungsregel für bestimmte Lebenslagen geworden ist. Ursprünglich einem bestimmten Zwecke dienend, wird die Sitte auch unter geänderten Lebensverhältnissen beibehalten und ohne Erinnerung an ihre frühere Zweckbestimmung nur gewohnheitsmäßig und aus Pietät für das Althergebrachte geübt. Die verpflichtenden Lebensgewohnheiten der Urzeit haben sich nach Maßgabe ihrer Wichtigkeit für das Gemeinwohl differen-

ziert als Sitten im engeren Sinne, als sittliche Normen und als Rechtsnormen. Die Sitte bezieht sich nur auf Vorkommnisse, die regelmäßig wiederkehren und sich von jenen individuellen Lebenslagen unterscheiden, für welche es in der Vorgeschichte des einzelnen sowie in dem Verhalten der Mitmenschen kein Vorbild gibt und welche deshalb die persönliche Überlegung und Entschließung des Betroffenen herausfordern. Beobachtung bestehender Sitten ist Sittsamkeit, Selbstbestimmung infolge sittlicher Überlegung ist Sittlichkeit. Die Sitte überhebt den Menschen der unter Umständen so schwierigen sittlichen Überlegung und Selbstbestimmung und zeigt ihm den geebneten Pfad, den er ruhigen Gewissens wandeln kann; die Sittlichkeit ist nur der Kompaß, der dem auf offener See des Lebens Steuernden die Fahrtrichtung anzeigt. Die Sitte ist da, bevor noch der einzelne zum Handeln kommt; die Sittlichkeit ist etwas, was er erst in sich selbst zu einer lebendigen Triebkraft ausbilden muß durch Anwendung der Maßstäbe des Sittengesetzes auf die wechselvollen Verhältnisse des praktischen Lebens. Diese Anwendung setzt nicht bloß Gewissenhaftigkeit, sondern auch Klugheit voraus, um das „Rechte" zu treffen, das der auf den Pfaden der Sitte wandelnde Mensch ohne Kampf und ohne Überlegung sozusagen unbewußt übt. Je einfacher die Lebensverhältnisse sind, je mehr das gewohnheitsmäßige Element in ihnen vorwiegt, desto strenger wird das Handeln des Menschen durch die Gebote der Sitte geregelt, desto leichter gestaltet sich aber auch die Lebensaufgabe desselben. So ist beispielsweise die Erziehung des im Hause heranwachsenden Kindes fast ausschließlich auf Sittsamkeit gerichtet und auch die Schule mit ihrer ruhigen Lebensordnung hat ihr Bereich der Sitte, welchem sich das folgsame Schulkind willig anschmiegt. Wo die Verhältnisse, unter denen das Kind heranwächst, allzustark wechseln, wie z. B. bei Eltern, die häufig von einem Orte nach dem anderen übersiedeln oder gar auf Reisen ihren Beruf erfüllen, dort wird die Erziehung ungemein schwierig sein. Die Erziehung zur Sittsamkeit ist ebendeshalb bei dem im engeren und stilleren häuslichen Kreise heranwachsenden Mädchen leichter als bei dem in die Welt hinausstürmenden Knaben. Aus demselben Grunde ist auch Sittsamkeit und Sittlichkeit auf dem Lande leichter anzutreffen als in der Großstadt, wo die Verhältnisse viel verwickelter und veränderlicher sind und so mannigfache Lockungen auftreten.

Das ruhige Gleichmaß der Sitte fördert mächtig die Charakterbildung. Gesellschaftliche Einrichtungen und Staatsgesetze, Herkommen und Umgangsformen, religiöse Übungen und nationale Feste übernehmen das Amt, die Willensentschließungen des einzelnen zu lenken und ihm die Charakterbildung zu erleichtern. Ja noch mehr; die herrschende Volkssitte kann geradezu als „Volkscharakter" aufgefaßt werden, an welchem der einzelne nach Maßgabe seiner individuellen Eigenart und seiner sozialen Stellung teilnimmt. Geschichtliche Ereignisse, welche auf die politischen Zustände einwirken, frivole Aufklärung, die an dem Herkommen rüttelt, überhaupt alle Momente, welche die Volkssitte antasten, greifen auch den Volkscharakter an und erzeugen nicht selten einen Zustand der Auflösung aller sozialen Gestaltungen, aus welchem allgemach neue soziale Charakterformen herauskrystallisieren. In solchen Übergangsstadien gesellschaftlicher Auflösung und Zersetzung wird es aber auch dem einzelnen sehr schwer, zur Charakterbildung zu gelangen, weil er sich an keine bestehende Volkssitte anlehnen kann, und gerade solche Übergangszeiten sind es daher, in denen sich feige Charakterlosigkeit mit allen den sie begleitenden Formen sittlicher Entartung breit macht.

Die Erziehung hat daher vor allem für ein Bereich der Sitte zu sorgen, welches das Kind in seine friedliche Atmosphäre aufnimmt und wo das von allen Seiten sich aufdrängende und stetig fortwirkende Beispiel des ganzen Erziehungskreises mit all seinen Einrichtungen und Veranstaltungen das wichtigste Erziehungsmittel bleibt. Durch Erziehung zur Sittsamkeit wird dem Zöglinge der Anschluß an den sozialen Charakter der Familie, des Ortes, des Volkes ermöglicht. Allerdings wird der aus diesem Anschluß an die bestehende Sitte hervorgehende individuelle Charakter um nichts besser oder schlechter sein als der Geist, welcher die Sitte selbst beseelt. Daraus geht aber für

den Erzieher die Pflicht hervor, sich mit seinem Zöglinge der herrschenden Sitte keineswegs blind anzuschließen, sondern dieselbe vielmehr in bezug auf ihren sittlichen Gehalt zu prüfen.

Wir unterscheiden vor allem die nationale Sitte, in der das Gemüt des Volkes, wenn es von der Berufsarbeit aufatmet, vor allem also an Ruhe- und Festtagen Befriedigung sucht und durch die es die wichtigsten Momente des Lebens: Geburt, Hochzeit, Tod, dann die Haupterscheinungen des bürgerlichen und natürlichen Jahres, den Jahreswechsel, die Maienlust, den Erntesegen u. s. w. feiert. Bei den meisten dieser festlichen Momente tritt die kirchliche Weihe hinzu, so daß sich die Gebräuche der Volkssitte gern mit Höhepunkten des Kirchenjahres verbinden, wie z. B. der Weihnachtsbaum und das Osterei beweisen. Falsche Aufklärung liebt es, auf solche Kundgebungen des nationalen Geistes, zu denen auch das Volkslied und die Volkssage gehört, geringschätzend herabzusehen; der Erzieher wird die ethischen und gemütlichen Momente, welche in ihnen liegen, herausgreifen, um sie als Stützen für die Charakterbildung des Zöglings zu verwerten, und nur dasjenige abwehren, worin sich plumpe Roheit und Genußsucht oder blinder Aberglaube ausdrückt. Ein Vergleich mancher solcher volkstümlichen Sitten, von denen sich der vornehmer fühlende und intelligentere Teil der Nation begreiflicherweise zurückzieht, mit den durchgeistigten olympischen oder isthmischen Spielen des alten Griechenland, bei denen sich die Blüte der Nation zusammenfand, belehrt uns, wie sehr der Volksgeist in unseren Tagen an sittlichem Feingehalt verloren hat und wie gering die Hilfe ist, die der Erziehung von dieser Seite zufließt.

Dagegen hat in unserer Zeit, wo der einzelne nicht mehr im Staatsbegriffe aufgeht wie im Altertum, die Familiensitte an richtunggebender Kraft entschieden gewonnen. Sie prägt sich darin aus, daß gewisse Momente des Familienlebens, die überall vorhanden sind, wo ein Familienleben überhaupt besteht, in bestimmter Weise fixiert werden und darum allen Gliedern des Hauses als Norm gelten. Hieher gehört also die gesamte Hausordnung mit ihrer feststehenden Zeiteinteilung, mit Hausandacht und Tischgebet, die Geburtstags- und Familienfeste mit ihren gegenseitigen Aufmerksamkeiten und Bescherungen, Besuchen u. dgl. Alles dies gibt dem kindlichen Gemüte schon von Anfang an ein festes Gepräge, welches das ganze Leben hindurch fortwirkt und der Familienerziehung ihren unersetzlichen Einfluß sichert*).

Nicht minder wichtig ist in unserer, den Menschenverkehr so sehr begünstigenden Zeit die gesellige Sitte, d. h. der Anschluß an die Umgangsformen, der sich als Wohlanständigkeit und Höflichkeit des Benehmens kennzeichnet. Der Anstand ist die auf das Äußere des Menschen sich beziehende, durch die Rücksicht auf andere gebotene Sitte, das Niederhalten des Unmittelbaren und Rohen, des Animalischen und Egoistischen in unserer Natur aus gesellschaftlichen Rücksichten. Weil er sich an den sinnfälligen Äußerungen genügen läßt, ohne das Wollen in seiner Wurzel zu fassen, ist er zunächst mehr ästhetischer als ethischer Natur, wie wir denn in der Tat häufig auf Menschen stoßen, die ohne tieferen sittlichen Gehalt durch bloßen „Salonschliff“ und „feine Manieren“ in der Gesellschaft eine Rolle spielen. Anderseits liegt aber in der Befolgung geselliger Sitte dennoch ein ethisches Moment, und zwar eben in der Rücksicht auf andere, weil dadurch die Tugenden des Wohlwollens, der Bescheidenheit, der Selbstbeherrschung u. s. w. angebahnt werden. Der Anstand ist ein natürlicher oder ein konventioneller. Der erstere besteht in der Beherrschung unserer physischen und

---

*) Flashar weist darauf hin, „daß sich das Leben des Volkes im Hause reflektieren müsse, daß dieser Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie eben die Sitte sei und daß es nur die tiefen, das innerste Leben der Nation, ihre Beziehung zur Natur und ihre historische Entwicklung darstellenden Züge sind, welche in solcher Weise zur Sitte sich individualisieren. Einrichtung, Hausrat, Kleidung, religiöse Gewohnheiten, Feste etc. sind solche Reflexe des Allgemeinen, die eben darum, weil sie aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewisse Zähigkeit und konservative Tendenz in sich tragen“.

emotionellen Natur durch den Willen und äußert sich zunächst negativ in der Verhüllung alles dessen, was als Merkmal unserer Abhängigkeit von der Materie gelten kann; seine Wirkung ist die körperliche Schamhaftigkeit und die Niederhaltung der elementarsten Affekte. Der konventionelle Anstand beruht auf der Beobachtung jener positiven Verhaltungsregeln, die der gesellige Verkehr als Pflichten der Höflichkeit vorschreibt. Anstand und Höflichkeit haben den Zweck, den Verkehr der Menschen zu erleichtern und sympathischen Gefühlen den Boden zu bereiten. Sind auch diese Formen oft ganz äußerlich und hohl, so darf sie die Erziehung doch nicht vernachlässigen; nur muß der Jüngling davor gewarnt werden, sich in Umgangsformen hineinzuzwängen, die seinem Alter oder seiner Individualität nicht angemessen sind und für deren Sinn und Gehalt ihm jedes Verständnis mangelt. Je mehr diese Umgangs- und Höflichkeitsformen mit ihren „gehorsamen Dienern" und ihrer geheuchelten Untertänigkeit „zu einer allseitig bequemen, aber gänzlich entwerteten Münze gemacht werden, mit der man sich selbst ohne Unterschied an den Würdigen und Unwürdigen wegwirft" (Waitz), desto mehr muß Einfachheit und Ungezwungenheit des Benehmens dem Jüngling empfohlen und durch die eigene Haltung des Erziehers vor Augen gestellt werden.

Dem Bereiche der Sitte gehört auch die Kleidung an; doch hat hier in den gebildeteren Schichten die historisch begründete Nationaltracht dem wechselnden Geschmack der Mode die Herrschaft abgetreten. „Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte." „Ihre Geistlosigkeit offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung alles Neuen, bloß weil es neu ist" (Flashar). Ihre Herrschaft ist leider so tyrannisch geworden, daß sich ihr niemand entziehen kann. Die Erziehung wird daher auf sie Rücksicht nehmen müssen, ohne jedoch alle ihre Affensprünge mitmachen zu wollen.

Literatur: Ihering Rud., Der Zweck im Recht, II. Bd., 2. Aufl. (1886; Hauptwerk). — Wundt W., Ethik, 3. Aufl., 2 Bde. (1903/4). — Paulsen Fr., System der Ethik, 7. Aufl., 2 Bde. (1906). — Beck P., Die Nachahmung und ihre Bedeutung für Psychologie und Völkerkunde (1904). — Riehl W. H., Die bürgerliche Gesellschaft, 9. Aufl. (1897); Die Familie, 11. Aufl. (1897). — Knigge Adolf, Freih. v., Über den Umgang mit Menschen. Neue Aufl. (1891). — Frick O., Über das Wesen der Sitte (1884).

Wien. *Lindner-Leclair.*

Skioptikon in der Schule. Das Skioptikon oder der Projektionsapparat ist eine optische Vorrichtung, mit deren Hilfe einer großen Zahl von Schülern Bilder, mikroskopische Objekte, kleine undurchsichtige Gegenstände sowie physikalische und chemische Vorgänge sehr vergrößert auf einer Wand (Schirm) gleichzeitig vorgeführt, projiziert werden können. Es gestattet die mannigfachste Verwendung auf nahezu sämtlichen Unterrichtsgebieten und auf allen Stufen des Unterrichts von der Volksschule bis zur Hochschule und in jeder Art von Fachschulen. Seine Vorteile gegenüber Wandtafeln liegen in der leichten und billigen Beschaffung des Anschauungsmaterials und der Möglichkeit, Bilder in größtem Format und dadurch überaus anschaulich zu zeigen, bei Vorführung von mikroskopischen, physikalischen und chemischen Gegenständen in der sonst schwierigen, oft unmöglichen objektiven Darstellung. — Die Einrichtung eines Lehrzimmers für Projektionen erfordert: das Skioptikon mit entsprechenden Zuleitungen für seine Lichtquelle; eine Projektionsfläche und eine Einrichtung zum Verfinstern des Raumes; wo künstliche Beleuchtung des Lehrzimmers zur Verfügung steht, eine Vorrichtung, um sie rasch außer und in Betrieb setzen zu können.

Das Skioptikon ist in seinen Grundzügen die allbekannte „*Laterna magica*", deren Erfinder, der Jesuitenpater Athanasius Kircher (geboren 1601 zu Geisa bei Fulda), sie in der zweiten Auflage seines Werkes „*Ars magna lucis et umbrae*" (Amsterdam 1671) beschrieben hat. Für wissenschaftliche Zwecke wurde die Laterna magica zuerst von Leonhard Euler um 1750 benützt, für die Zwecke des Unterrichts erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wozu hauptsächlich die Erfindung kräftiger Lichtquellen und die Entwicklung der Photographie beigetragen haben; zuerst hat Danver 1840 an Stelle der früher gemalten Bilder solche auf

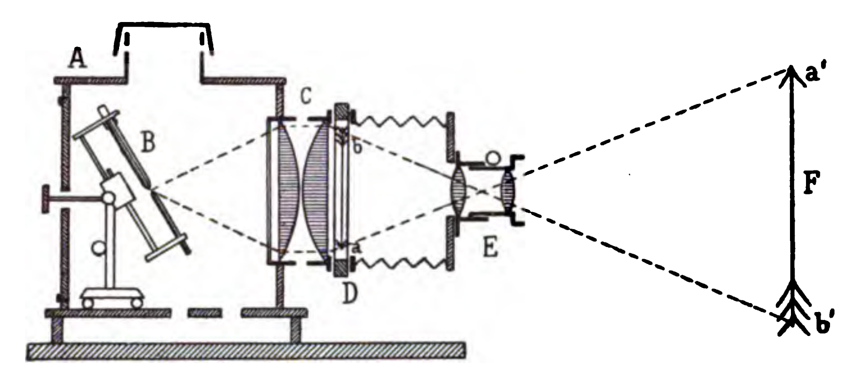


Fig. 1. Schema eines Skioptikons im Längsschnitt; *A* Gehäuse, *B* Lampe, *C* Kondensor, *D* Bildträger, *E* Objektiv, *F* Lage der Projektionswand; *a b* Diapositiv, *a' b'* Bild an der Wand.

photographischem Wege als Diapositive (siehe „Laternbilder") hergestellt.

Die zahlreichen Bauformen, welche dem Skioptikon von verschiedenen Erzeugern gegeben werden, lassen stets folgende Teile erkennen (Fig. 1): ein Gehäuse (*A*) mit der darin aufgestellten Lichtquelle (*B*); die von ihr ausgehenden Lichtstrahlen werden mittels Sammellinsen, dem Kondensor (*C*), derart vereinigt, daß sie das Objekt (*D*), ein Glasbild, mikroskopisches Präparat u. s. w. gleichmäßig beleuchten; ein Linsensystem, das Objektiv (*E*), entwirft von dem Gegenstand ein entsprechend stark vergrößertes Bild auf dem Projektionsschirm (*F*). — Das Gehäuse der meisten Skioptikons ist aus lackiertem Blech gefertigt, bei größeren Instrumenten aus Holz, innen mit Asbestpappe belegt; es soll mit 2—3 Türen versehen sein, um von allen Seiten leicht zur Lichtquelle gelangen zu können, sowie mit Luftöffnungen und einem Schornstein (Fig. 2), welche aber so eingerichtet sein müssen, daß möglichst wenig Licht herausdringen kann. Die Lichtquellen richten sich nach örtlichen Verhältnissen und nach der Größe der Projektionsfläche; für 1—2·5 m^2 Bildgröße genügen Petroleumlicht, Auersches Gas- oder Benzin- und Spiritusglühlicht, Azetylenlicht und elektrisches Glühlicht; für mehr als 3 m^2 sind nur Drummondsches Kalk- oder Zirkonlicht, am besten elektrisches Bogenlicht brauchbar. Petroleumlampen für Skioptikons sind mit 3—4 nebeneinander befindlichen Flachdochten ausgestattet, sie verlangen peinlichste Sauberkeit, geben aber trotzdem meist üblen Geruch beim Brennen; ihre Lichtstärke geht bis 100 Normalkerzen (N. K.). Auersches Gasglühlicht (Fig 3) ist sehr bequem und in den meisten Orten zu haben, an seiner Stelle kann mit gleichem Erfolge (bis 150 N.K.) Benzin- oder Spi-

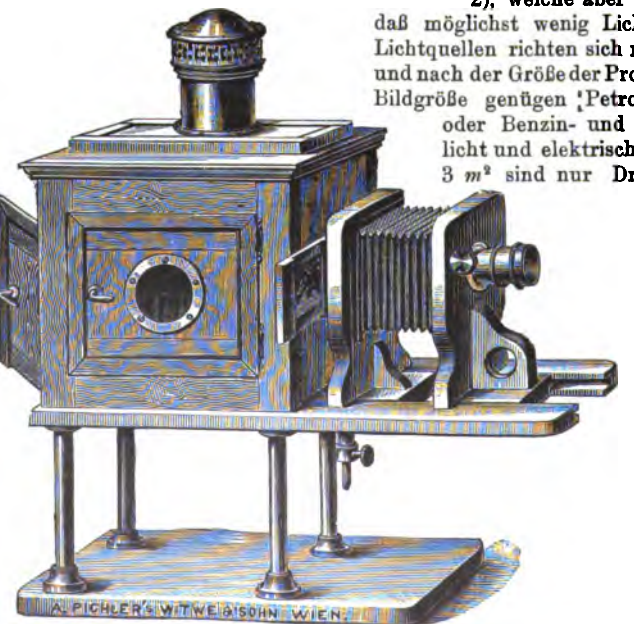


Fig. 2. Skioptikon mit Holzgehäuse und Schornstein (Schulskioptikon, Type *O O*, von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien).

ritusglühlicht benützt werden; sehr gut und leuchtkräftiger sind die für Projektionen eingerichteten Mita-Lampen (Spiritusglühlicht mit Zufuhr des Brennstoffes unter Druck (Fig. 4.) So überaus einfach die Benützung von elektrischem Glühlicht ist, so kommt sie für Skioptikons kaum in Betracht, denn es sind besondere Glühlampen mit spiralig gewundenem Docht und Reflektoren nötig und anderseits wird man meist, wenn eine Elektrizitätsleitung zur Verfügung steht, zu dem weit ausgiebigeren Bogenlichte greifen. Wo weder Gas noch Elektrizität zu haben ist, sind als etwas kräftigere Lichtquellen als die vorstehenden besondere mehrfache Azetylenbrenner gut brauchbar, für welche tragbare Azetylenapparate käuflich sind; die Gefahren bei der Gasbereitung, der üble Geruch und die Giftigkeit des Azetylens bilden jedoch erhebliche Nachteile. Das neuestens unter der Bezeichnung „Azetylen-Dissous" in den Handel kommende komprimierte und in Azeton gelöste Azetylen wird die Nachteile zu vermeiden im stande sein. Für Kalk- und Zirkonlicht sind die Drägerschen, bezw. Linnemannschen Brenner vortrefflich, in denen die Knallgasflamme gegen Kalk-, resp. Zirkonzylinder geleitet wird (Fig. 5). Die früher notwendige, umständliche Darstellung von Sauerstoff und Wasserstoff für diese Lichtquellen entfällt heute, da beide Gase in Stahlflaschen komprimiert im Handel zu haben sind (Inhalt 250—1000 *l* Gas unter 100 Atmosphären Druck; Preis für 1000 *l* jedes der Gase 7—12 M., des Stahlzylinders 35—45 M.). Bei ihrer Verwendung ist ein Druckreduzierventil notwendig. Bei mäßigem Gasdruck brennt die Flamme ruhig und gibt etwa 600 N. K. bei starkem Druck erreicht man bis 1600 N. K., doch zischt hiebei die Flamme stark. Die vorzüglichste Lichtquelle ist eine elektrische Bogenlampe, deren es für geringe Stromstärken solche mit selbsttätiger Regulierung gibt; für starke Ströme von mehr als 10 Ampère sind Bogenlampen mit Handregulierung mehr zu empfehlen, die wegen besserer Ausnützung des Lichtkegels schräg gestellt werden (Fig. 6); die Handhabung ist sehr einfach und erfordert keinerlei elektrotechnische Kenntnisse. Bei Anwendung von Gleichstrom (mit ungleich starken Kohlenstiften) mit 15—30 Ampère und 45 Volt Spannung erhält man Lichtstärken von 3000 bis 10.000 N. K., bei Wechselstrom (mit gleich dicken Kohlen) nur 1000—3000 N. K.; Wechselstrom ist daher weniger empfehlenswert und hat überdies den Nachteil des lästigen Singens der Lampen. Zu einer Bogenlampe ist ein Vorschaltewiderstand für die Regulierung der Stromstärke nötig (Fig. 7); er wird an der Wand oder noch besser an dem das Skioptikon tragenden Tische dauernd befestigt.



Fig. 3. Auersche Gasglühlampe auf Stativ für ein Skioptikon; 1 und 2 Stellschrauben.

Die Kondensoren (Beleuchtungslinsen) bestehen gewöhnlich aus zwei mit den ge-

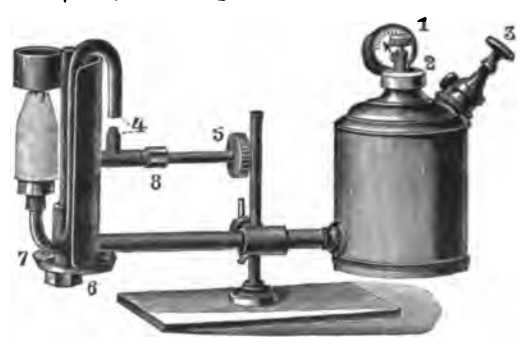


Fig. 4. Preßgas- oder „Mitalicht"-Lampe nach G. Barthel; 1 Manometer, 2 Füllöffnung, 3 Pumpe, 4 Düse, 5 Regulierschraube, 6 Anwärmschale, 7 Brenner mit Glühstrumpf, 8 Stopfbüchse.

wölbten Flächen einander zugekehrten großen Plankonvexlinsen; sie sollen möglichst fehlerfrei sein, lose in der Fassung sitzen (zur Vermeidung der Gefahr des Zerspringens bei der unvermeidlich starken Erwärmung); bei Bogenlicht ist eine zwischen Lampe und Kondensor eingeschaltete Hartglastafel zum Schutze der Linsen gut, besonders wenn durch den Zwischenraum Luft zum Abkühlen der Linsen strömen kann. Die Brennweite der Einzellinse zu ihrem Durchmesser wird meist mit 1·5 : 1 gewähtl. Die Lichtquelle soll mi Brennpunkte der Kondensorlinse stehen. Für das gebräuchlichste Format der Laternbilder, 8·5 : 8·5 (oder 8·2 : 8·2), muß der Durchmesser der Kondensorlinsen mindestens 10 *cm* sein, für das große, neuestens im Deutschen Reiche beliebte Format von 9 : 12 *cm* muß er 14 *cm* betragen (Abstand der Lichtquelle vom Kondensor im ersten Falle etwa 15, im zweiten etwa 21·5 *cm*). Bei großen Instrumenten werden gerne Kondensoren aus drei Linsen (Triplexkondensoren, Fig. 8) benützt, sie geben besseres Licht, sind aber wesentlich teurer. Bei Benützung von starkem elektrischen Bogenlicht empfiehlt sich die Einschaltung einer mit Wasser gefüllten oder von Leitungswasser durchströmten Kühlkammer zur Schonung der Laternbilder; sie soll mindestens 3—5 *cm* Dicke haben und ist zwischen Kondensor und Bildträger, besser noch zwischen den beiden Kondensorlinsen, bei dreifachem Kondensor zwischen der Mittel- und Vorderlinse anzubringen (Anordnung der Firmen Reichert in Wien und Zeiß in Jena).

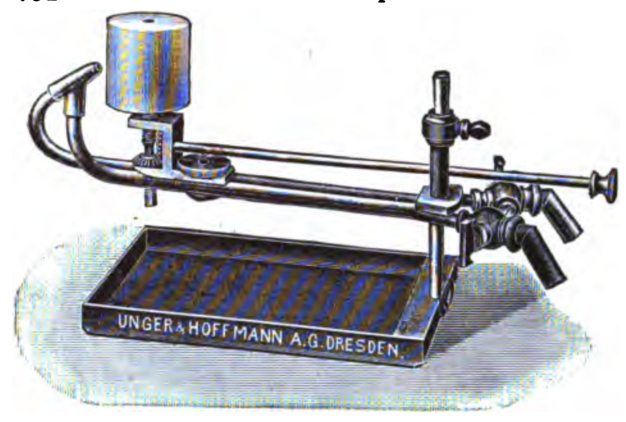


Fig. 5. Kalklichtbrenner „Herkules“ für Kalkzylinder (von Unger & Hoffmann, A. G. in Dresden).



Fig. 6. Bogenlampe mit Handregulierung für Gleichstrom (zum Skioptikon von Ed. Liesegang in Düsseldorf).

Fig. 7. Bogenlampe für Wechselstrom, selbsttätig regulierend, samt Vorschaltwiderstand.

Für die Projektion von Glasbildern (Diapositiven) befindet sich dicht hinter dem Kondensor (bezw. knapp hinter der Kühlkammer) ein Bildschieber (Bildbühne) aus Holz oder Metall; er ist meist zur Aufnahme von zwei Bildern eingerichtet, welche nacheinander vorgeführt werden. und muß genügend leichten Austausch der Bilder gestatten (Fig. 9). Bei Benützung von Laternbildern verschiedener Formate dienen „Universalbildschieber", wobei die Laternbilder zuerst in dafür passende Rähmchen gebracht und erst mit diesen in den Schieber gesteckt werden (Fig. 10). Die Schieberbewegung geschieht meist wagrecht, doch ist das Einführen der Bilder bei lotrecht aufgestellten Schiebern, also hier von der Seite, weit handlicher.

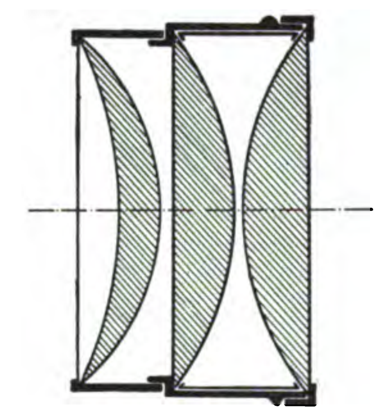


Fig. 8. Dreiteiliger Kondensor.

Als Projektionsobjektiv kann jedes gute photographische Objektiv dienen, das frei von Farbenzerstreuung ist; besonders gute Korrektion ist nicht nötig, daher reichen auch billige Objektive aus (teuere werden ungern benützt, da hier eine mögliche Beschädigung durch die Hitze des Apparats kostspielige Reparaturen mit sich bringt). Die Brennweite der Objektive, meist zwischen 15 und 35 *cm*, hängt von der Entfernung des Skioptikons von der Projektionswand und von deren Größe ab. Das Objektiv muß mit einer einfachen Einstellvorrichtung, am besten durch „Zahn und Trieb" versehen sein, um rasch ein scharfes Bild auf dem Schirm zu bekommen. Bei richtiger Stellung des Objektivs soll der vom Kondensor kommende Lichtkegel die Hinterlinse des Objektivs eben bedecken. In den meisten Fällen wird man das Skioptikon beim Unterricht nahe der Rückwand des Lehrzimmers aufstellen und den Projektionsschirm an der Stirnwand vor der Tafel anbringen; es muß also für das Objektiv eine derartige Brennweite gewählt werden, daß bei der gegebenen Entfernung zwischen Skioptikon und Schirm die Bildfläche des Schirmes voll ausgenützt werde. Die erforderliche Brennweite (F) berechnet sich aus der Formel $= \frac{E \cdot B}{C + B}$ (nach Neuhauß); E = Abstand des Objektivs vom Schirm, B = Langseite des zu projizierenden Laternbildes, C = Querdurchmesser des Schirmes (z. B. Bildformat

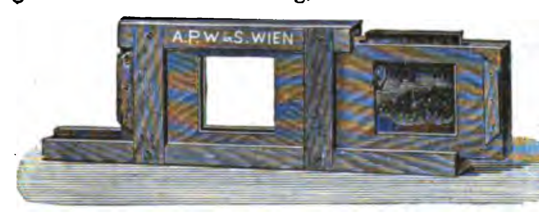


Fig. 9. Bildträger mit zweiseitigem Bildschieber.



Fig. 10. Bildträger für Wechselrähmchen zum Gebrauche für Laternbilder verschiedener Formate.

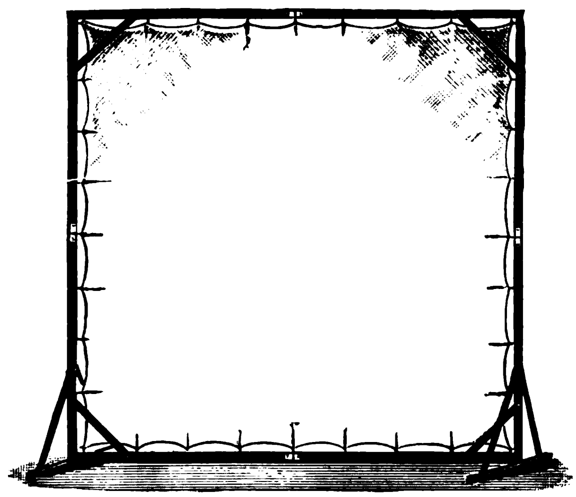


Fig. 11. Projektionsschirm, auf zusammenlegbarem Ständer befestigt.

8·2: 8·2, also Bilddurchmesser ohne Rand etwa 7 *cm*, Entfernung des Skioptikons 7 *m* = 700 *cm*, Breite des Schirmes 250 *cm*, also $F = \frac{700 \cdot 7}{250 + 7} = 19$ *cm*).

Als Projektionswand kann mit Vorteil ein Teil der Stirnwand des Lehrzimmers dienen, wenn die hier gewöhnlich aufgestellte Tafel leicht zu verschieben ist; die Fläche wird entweder nur mattweiß gekalkt und mit einer dunklen Linie umrahmt, besser noch, besonders für mikroskopische Projektion, mit rein weißem Gipsmörtel beworfen und glatt gerieben. In den meisten Fällen wird man zu einem Leinwandschirm greifen; auch Papierschirme sind sehr gut, billig und tadellos zu spannen, doch naturgemäß leicht verletzbar. Am gebräuchlichsten sind für Schulzwecke Schirme aus nahtloser Leinwand oder aus Schirting von 2 bis 3·5 *m* Seitenlänge; sie werden entweder in tragbare Gestelle gespannt (Fig. 11) oder, wo es angeht, zum Aufrollen eingerichtet (Fig. 12); im letzteren Falle muß der Schirm unten mit einer Eisenstange beschwert sein, um die Leinwand gut zu spannen. Für Leinwandschirme wird von manchen Seiten ein Anstrich von Zinkweiß, Eidotter, Eiweiß und etwas arabischem Gummi empfohlen, ist jedoch nicht notwendig, auch ein Anstrich mit Zinkweiß-Leimfarbe, welcher vor dem völligen Trocknen mit feinster Schlämmkreide überpudert wird. Bei hohen Schulräumen, also dadurch ermöglichtem großen Projektionsschirm, muß dieser schräg gestellt sein; dementsprechend muß das Skioptikon auf einem Tisch mit schief-stellbarer Fläche montiert werden und so stark geneigt werden, daß die optische Achse des Instruments auf die Mitte des schrägen Schirmes weist.

Zur Verdunklung des Zimmers dienen entweder gut schließende Fensterladen oder, einfacher, Vorhänge aus schwarzem, möglichst lichtdichtem Stoffe (sehr gut ist sogenanntes „Englischleder“); werden an jedem Fenster zwei vom Rande zur Mitte mittels Schnüren zusammenziehbare Vorhänge gewählt, so müssen sie so weit übereinander greifen und unten einge-



Fig. 12. Projektionsschirm zum Aufrollen.

hakt werden, daß kein Licht eindringen kann; bei Rollvorhängen müssen seitlich überklappbare Latten befestigt sein, welche lichtdichten Abschluß ermöglichen, oder die Vorhänge müssen beiderseits in ⊏förmigen Rinnen laufen. — Meistens wird ein Lehrzimmer für die Benützung des Skioptikons dauernd eingerichtet; in vielen Anstalten wird sich dazu am besten der Physiksaal eignen; alle beschriebenen Einrichtungen müssen so getroffen sein, daß die Inbetriebsetzung des Skioptikons rasch und sicher erfolgen kann. Die Benützung des Skioptikons in mehreren oder gar sämtlichen Lehrzimmern, so wünschenswert sie sein mag, ist selten möglich; denn erstens sind Transport und Aufstellung des Apparats und des Schirmes umständlich, anderseits müssen die zu benützenden Räume alle mit Verdunklungseinrichtung, eventuell mit Gas- oder Elektrizitätsanschlüssen versehen sein, was die Anlagen kostspielig gestaltet.

Für Projektion von mikroskopischen Präparaten sowie zur objektiven Darstellung physikalischer und chemischer Vorgänge, für welche das Skioptikon ein unvergleichliches Lehrmittel bildet, müssen besondere Einrichtungen an dem Instrument angebracht werden. Näheres darüber findet sich in der einschlägigen Literatur, hier kann auf diese Einzelheiten nicht eingegangen werden. Am meisten wird in allen Schulen das Skioptikon zur Projektion von Laternbildern (siehe darüber den besonderen Artikel) benützt werden. Es eignet sich dazu beim Unterricht fast aller Lehrfächer und auf allen Stufen des Unterrichts; es vermag den Unterricht in der Religion, in den klassischen und modernen Sprachen, in entsprechender Weise benützt, außerordentlich anregend zu gestalten; am häufigsten wird es beim Unterricht in der Geschichte, der Geographie und den Naturwissenschaften zu benützen sein, wo es reichlichst Gelegenheit bietet, zahllose Bilder, Zeichnungen, Karten, Pläne u. s. w. den Schülern vorzuführen und so den Unterricht zu beleben. Dementsprechend ergibt sich für die Lehrer der genannten Fächer die Aufgabe, eine den Bedürfnissen ihrer Schule angepaßte Sammlung von Laternbildern teils durch Kauf, teils durch eigene Herstellung von Diapositiven anzulegen (über Aufstellung einer derartigen Sammlung siehe „Laternbilder"). Für den Unterricht in der Physik und der Chemie sowie auch in der Pflanzenphysiologie sind besondere Hilfsapparate zum Skioptikon zu beschaffen, ebenso dort, wo der Unterricht in der Naturgeschichte das Eingehen auf den mikroskopischen Bau der Naturkörper gestattet, mindestens ein einfacher Mikroskopansatz zu dem Instrumente (Fig. 13). Auch in Fachschulen leistet das Skioptikon wertvollste Dienste; außer bei den oben erwähnten Fächern läßt es sich z. B. an kommerziellen Lehranstalten beim Unterricht in der Warenkunde und Handelsgeographie, an gewerblichen Schulen im technologischen Unterricht vielseitig verwenden.

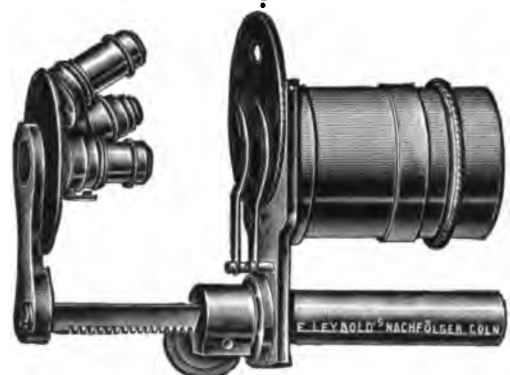


Fig. 13. Kleiner Mikroskopansatz für einen Projektionsapparat, mit Revolver für drei Objektive.

Die Benützung des Skioptikons beim Unterricht soll stets derartig sein, daß die vorgeführten Bilder mit dem eben vorzutragenden Lehrstoff im Zusammenhange stehen, daß also der Vortrag an der Hand der Lichtbilder erteilt werde, wenn dann auch jedesmal nur einige wenige Bilder zur Projektion kommen. Es ist ganz unrichtig, einer Klasse nur in langen Zwischenräumen und dann in großer Zahl Lichtbilder vorzuführen; die Eindrücke verwischen dann einander und das Skioptikon sinkt für die Schüler zu einem Unterhaltungsmittel herab, es führt zu müßigem Bilderansehen. Ist es aus örtlichen oder sonstigen Gründen nur möglich, in längeren Pausen größere Bildserien auf einmal zu

projizieren, dann geschehe es repetitionweise, der Lehrer beschäftige die Schüler durch entsprechende Fragen bei jedem Bilde und halte dadurch Aufmerksamkeit und Interesse wach!

Literatur: Hassack K. und Rosenberg K., Die Projektionsapparate, Laternbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterrichte (mit 308 Abbildungen). Wien 1907. — Neuhauß R., Lehrbuch der Projektion, Halle 1901 (streng wissenschaftliche Behandlung des Stoffes). — Schiendl C., Die optische Laterne und die Projektion. Karlsruhe 1896. — Stein Sig. Th., Die optische Projektionskunst im Dienste der exakten Wissenschaften. Halle 1887. — Liesegang Paul Ed. und Berghof V., Die Projektionskunst für Schulen, Familien etc. XI. Aufl. Leipzig 1906 (hauptsächlich Beschreibung der Erzeugnisse von Liesegang in Düsseldorf). — Lettner, Skioptikon, Einführung in die Projektionskunst, IV. Aufl. Leipzig 1907. — Skioptikon, Illustrierte Vierteljahrschrift für alle Zweige der Projektionskunst; red. von Dr. Berghoff. Leipzig (hat Ende 1904 zu erscheinen aufgehört). — Freyer C., Das Skioptikon in der Schule. Dresden 1904 (Beschreibung der Apparate von Unger & Hoffmann in Dresden). — Kals A. und Illenberger Th., Der Projektionsapparat mit Episkop als Lehrmittel für Volks- und Bürgerschulen. Wien 1907 (beschreibt vorwiegend die Erzeugnisse von R. Lechner in Wien.) — Fürstenberg Franz, Die Vorführung von Lichtbildern. Sohnreys Dorfbote. Berlin 1904. — Leblanc Réné, Les Projections lumineuses à l'école etc.; Cornely. Paris 1904. — Für physikalische Versuche: Weinhold A., Physikalische Demonstrationen, III. Aufl., Leipzig 1899. — Müllner Ad., Lehrbuch der Experimentalphysik, IV. Aufl. Leipzig 1886. — Salle O., Technik des physikalischen Unterrichts. Berlin 1906. — Rosenberg, K., Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen. Wien 1906. — Rosenberg K., Experimentierbuch. Wien 1896. — Classen J., Zwölf Vorlesungen über die Natur des Lichtes. Leipzig 1905. — Bezugsquellen für Skioptikons: Pichlers Witwe & Sohn in Wien, V. Margaretenplatz 2; R. Lechner (W. Müller) in Wien, I. Graben; C. Reichert, Wien, VIII. Bennogasse 24/26; R. A. Goldmann, Wien, IV. Viktorgasse 14; Fritz Ebeling, Wien, XVIII. Hernalser Gürtel 2; Josef Engelmann, Wien, VIII. Feldgasse 12; G. Rodenstock in München, Isartalstr. 41; Voigtländer in Braunschweig; Hüttig & Sohn in Dresden; R. Fuess in Steglitz-Berlin; A. Krüss in Hamburg, Adolphsbrücke 7; Müller & Wetzig in Dresden, Dürerstraße 100; Romain Talbot, Berlin C, Kaiser Wilhelmstr. 46; Gebr. Mittelstraß in Magdeburg; Eduard Liesegang in Düsseldorf; Karl Zeiß in Jena; Unger & Hoffmann in Dresden; Ferdinand Ernecke, Berlin-Tempelhof, Ringbahnstraße; Max Kohl in Chemnitz i. S.; Dr. Stöhrer & Sohn in Leipzig; E. Leybolds Nachfolger in Köln a. R. (bei den vier letztgenannten auch alle Hilfsapparate für physikalische und chemische Versuche mittels Skioptikons) und andere.

Wien. *Karl Hassack.*

Sokratische Methode s. d. Art. Methode.

Sommerpflege s. d. Art. Ferienkolonien, Landerziehungsheime, Waldschulen.

Somnambulismus, Schlafwandel. Mit „Somnambulismus" (vom lat. somnus Schlaf, ambulare umherwandeln) bezeichnet man gegenwärtig eine Gruppe von Tatsachen, die unter den umfassenderen Begriff des Hypnotismus fallen. Da einige hiezugehörige Erscheinungen auch bei Kindern ziemlich häufig vorkommen, mag hier eine kurze Aufklärung folgen. Es lassen sich vier Grade dieses merkwürdigen Schlafzustands unterscheiden. Manche Menschen sprechen im Schlafe mehr oder weniger laut und verständlich (1), andere führen im Bette mit Armen und Beinen allerlei Bewegungen aus (2), noch andere verlassen das Bett und nehmen nach Art ihrer Gewohnheiten wachen Zustands mitunter sogar komplizierte Handlungen vor, sie setzen sich z. B. zum Tisch und schreiben (3); besonderes Interesse aber haben von jeher jene Fälle erregt, wo ein Schlafender das Zimmer verläßt und auf gefährlichen und höchst ungewöhnlichen Wegen (Gesimsen, Dächern, Balkonbrüstungen u. ä.) sich ergeht, um nach einiger Zeit auf demselben Wege in sein Zimmer und Bett zurückzukehren (4). Da diese Erscheinung in der Regel bei hellem Mondlicht beobachtet wurde, führte sie der Volksglaube irrtümlich auf den Einfluß des Mondes zurück und nannte solche Menschen mondsüchtig. In diesen Fällen tritt spontanes Erwachen während der seltsamen Bewegungstätigkeit selbst nur selten ein, ebenso zeigt sich in der

Regel nach dem Erwachen keine Erinnerung. Erwacht der Schlafwandler in seiner gefährlichen Lage durch den Anruf anderer, was aber nicht immer geschieht, dann freilich verunglückt er, übrigens soll letzteres auch ohne Erwachen vorgekommen sein.

Der Schreiber dieser Zeilen selbst erinnert sich, daß er, wie man ihm nachträglich erzählte, als Knabe einigemale „schlafwandelnd“ in die nächsten Zimmer gerannt sei und nach den Angehörigen gerufen habe. Jedesmal war ein Tag mit anhaltenden und lebhaften Sinneseindrücken (z. B. eine vielstündige Fahrt in offenem Wagen) vorausgegangen, so daß auf eine nachhaltige partielle Gehirnreizung geschlossen werden kann; in einem Falle war außerdem auch der ungewohnte Genuß einer schweren Weinsorte zu verzeichnen.

Nur den dritten und vierten Grad des Zustandes betrachten die Ärzte als krankhaft. Sollten daher bei einem Kinde solche Anfälle öfter vorkommen, und zwar ohne irgend eine besondere Veranlassung, dann ist wohl ärztliche Beobachtung oder Behandlung notwendig. Die Erklärung aller dieser Erscheinungen ist noch recht unsicher. Vielleicht erklärt sich das sichere Dahinschreiten auf gefährlichen Wegen, die der Wachende niemals betreten würde, daraus, daß alle jene Assoziationen gänzlich ausbleiben, welche die Tiefenwahrnehmung bedingen, bezw. begleiten und infolgedessen Schwindel und Angstgefühle auslösen. Nur wenige Menschen, welche ohne jede Schwankung auf einem auf dem Boden liegenden Brette von 15 *cm* Breite dahinschreiten, werden dasselbe zu tun wagen, wenn dieses Brett zur Überschreitung eines tiefen Abgrundes dient.

Literatur: Löwenfeld L., Der Hypnotismus (1901), XII. Kap. — Eulenburg, Real-Enzykl. der ges. Heilkunde, 11. Bd. 3. Aufl. (1896), S. 209 ff. — Fortlage, Syst. der Psychologie II. S. 373 ff.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Sonntagsschulen s. d. Art. Fortbildungsschulen.

Sozialpädagogik. Die erziehende Liebe der Eltern, die Obsorge gewissenhafter Lehrer ist auf den einzelnen, auf das Individuum gerichtet, dessen Förderung in leiblicher und geistiger Hinsicht als die Aufgabe gilt. Aber auf das binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling läßt sich die Erziehungslehre nicht begründen. Der Zögling ist nicht das alleinige Maß der Erziehung, vielmehr bilden ein solches zugleich die Inhalte, welche der Unterricht überliefert, die Normen, an welche ihn die Zucht bindet. Der Zögling wird den sittlichen Lebensgemeinschaften entgegengeführt, zu denen er in dem Verhältnisse eines dienenden Gliedes steht, und was dafür zu geschehen habe, ist durch die Natur dieser Gemeinschaften bestimmt. So muß die Erziehungslehre mit dem individualen den sozialen Gesichtspunkt verbinden. In unserer Zeit hat der Ruf nach einer Sozialpädagogik um so mehr Berechtigung, als die von John Locke anhebende neuere Pädagogik eine individualistische Einseitigkeit zeigt. Man hat als deren Ergänzung die Staatspädagogik angesehen und besonders Anhänger der Hegelschen Schule: Rosenkranz, Thaulow, Kapp u. a. sind für eine solche eingetreten. Es ist ein Vorzug des Ausdruckes Sozialpädagogik, daß er diese Auffassung ausschließt. Sozial und politsch sind kenntlich verschieden, societas, Gemeinschaft, deckt sich nicht mit respublica, Staat. Der erstere Begriff ist der weitere; es gibt Gemeinschaften, die vor dem Staate bestanden, neben ihm hergehen und über ihn hinausgreifen. Die Familie und die Verbände der Stände sind vorstaatlich, sie entspringen einem Gemeinleben, das älter ist als das politische Gemeinwesen. Ebensowenig fallen Volk oder Nation und Staat zusammen; der Nationalstaat ist nur eine der Formen des Gemeinwesens; es kann aber ein Volk verschiedenen Staaten angehören und ein Staat eine Mehrheit von Völkern in sich schließen. Über die Staaten greifen die Religionsverbände hinaus, nicht bloß die christliche Kirche, sondern auch der Islam und der Buddhismus. Alle diese sozialen Verbände: die Familie, der Stand, das Volk, die Religionsgemeinschaft sind Stütz- und Beziehungspunkte der Jugendbildung, keineswegs der Staat allein. Dieses Verhältnis erhält der Ausdruck Sozialpädagogik dankenswert in Erinnerung; es wäre verfehlt, dieselbe wieder zur Staatspädagogik verschrumpfen zu lassen, wie das geschieht,

wenn man sozialdemokratische Anschauungen einwirken läßt, die in Wahrheit politisch sind und die Gesellschaft in den Staat auflösen. Individual- und Sozialpädagogik ergänzen einander, aber nicht in dem Sinne, als bildeten sie Teile oder Zweige der Erziehungslehre. Als solche sind die allgemeine, die historische und die praktische Pädagogik anzusehen (vgl. den Artikel: Historische Pädagogik) und in jedem dieser Teile ist vom Individuum und von den Sozialverbänden zu handeln, wie dies die Zusammengehörigkeit der beiden Elemente mit sich bringt. Dieses Verhältnis schließt aber nicht aus, ein Untersuchungsgebiet abzugrenzen, in welchem alle sozialen Momente der Erziehung zur Behandlung kommen, und ein solches kann füglich Sozialpädagogik heißen. Es gilt das Gleiche von der Sozialethik und der Sozialpsychologie (Völkerpsychologie), die ebensowenig Teile der betreffenden Wissenschaften sind, aber mit Vorteil als Arbeitsfelder abgesteckt werden können.

Salzburg. *O. Willmann.*

Spanien. Im ersten Jahrhunderte unserer Zeitrechnung, wo das Land unter der römischen Weltherrschaft stand, scheint der Zustand der Schulen in Spanien ein ziemlich günstiger gewesen zu sein, da aus ihnen Männer, wie der Rhetor Porcius Latro, der Lehrer des Augustus, Mäcenas, Agrippa und Ovid, dann ein Seneca, Quintilian, ein Lucan und viele andere Dichter und Schriftsteller hervorgegangen sind. Durch die Verwüstungen der Vandalen und Sueven und die Einfälle der Westgoten wurde jedoch im fünften Jahrhundert dem Schulwesen der Todesstoß versetzt.

Als die Araber in den Besitz Spaniens gekommen waren, befestigten sie ihre Herrschaft daselbst durch die Überlegenheit ihrer wissenschaftlichen Bildung. Es begann im 9. Jahrhundert wieder eine neue Kulturperiode, das Zeitalter eines gewaltigen geistigen Aufschwunges. Die Gelehrsamkeit wurde hoch geschätzt und überall wurden Schulen gegründet, in denen selbst Christen unterrichtet wurden. „Ihre höchste Blüte entfaltete die Kultur des Islam in Spanien unter Abdurrahman III. (912—961) und unter dessen Sohne Hakem II. (961—976), der durch ganz Spanien Kollegien und Bibliotheken anlegte und selbst eine Bibliothek von 600.000 Büchern gehabt haben soll, deren Verzeichnis allein 44 Bände einnahm. Nie sind Künste und Wissenschaften in Spanien zu solcher Höhe emporgestiegen als unter der Herrschaft dieser Kalifen. In den höheren Schulen zu Cordova, Toledo, Salamanca und Sevilla wurden fast alle Fächer des menschlichen Wissens, mohammedanische Theologie und Gesetzeskunde, Mathematik, Astronomie, Geschichte und Geographie, Grammatik und Rhetorik, Medizin und Philosophie gelehrt. In ihnen wirkten jüdische, mohammedanische und christliche Lehrer in kollegialischer Verbrüderung nebeneinander. In den niederen, meist mit Moscheen verbundenen Schulen wurden den Zöglingen gewöhnlich Kleidung und Unterricht umsonst verabreicht. — Der wissenschaftliche Ruhm Spaniens verbreitete sich über das ganze christliche Europa. Von dem arabischen Spanien erhielt das christliche Europa den ersten Anstoß zur Entwicklung seiner Wissenschaft, von hier die neuen Zahlzeichen, das Lumpenpapier u. s. w. Doch nur bis Ende des 10. Jahrhunderts steht die Wissenschaft und Kunst in Spanien in hoher Blüte. Mit dem Ende desselben beginnt der Verfall derselben, und als 1038 die Dynastie der Omejjaden erlosch, zerfiel das Reich in mehrere kleine Herrschaften, die sich gegenseitig bekämpften" (Schmidt, Geschichte der Pädagogik).

Von Spanien ging auch die Wirksamkeit des Dominikanerordens aus, welcher durch den heiligen Dominik (geb. 1170 zu Calahorra in Castilien) gegründet wurde und sich alsbald über das ganze Abendland ausbreitete. Seine Aufgabe war, durch Predigt und Unterricht auf das Volk und auf die Jugend erziehend zu wirken. Dem König Alfons IX. wird die Gründung der Universität in Salamanca zugeschrieben, die aus schwierigen Anfängen zur Nebenbuhlerin der Universitäten in Paris, Oxford und Bologna wurde. Alfons X. errichtete daselbst Lehrstühle für profane Wissenschaften und unter ihm wurden auch die berühmten Alfonsinischen Tafeln ausgearbeitet. Die Universität zählte etwa 10.000 Studierende. Bis zum Ende des Mittelalters gab es etwa 10 Universitäten in Spanien.

Die Entdeckung Amerikas blieb auch für das Schulwesen Spaniens nicht ohne Einfluß. Gold und Silber strömte aus den amerikanischen Bergwerken in die öffentlichen Kassen und die Folge davon war ein despotisches Regierungssystem; denn der König brauchte nicht mehr die Cortes zu berufen, um sich Geld bewilligen zu lassen. Man vernachlässigte die Hilfsquellen des eigenen Landes und gab sich der Üppigkeit und dem Wohlleben hin. In diesem einen Jahrhundert sank das Kulturland Spanien zur letzten Stufe europäischer Bildung herab. Der Zustand der Schulen zur Zeit Karls III. war trostlos. Die oberste Beherrscherin des Geistes war die Scholastik mit ihrem dürren Formalismus; das kopernikanische System war wieder verdächtig geworden, man kannte von Baco nicht einmal den Namen. Als Karl III. die Universität zu Salamanca aufforderte, ihre alten Vorurteile aufzugeben und Vorlesungen über Mathematik und Naturwissenschaften zu eröffnen, lautete die erste Antwort der gelehrten Körperschaft dahin: „Newton lehrt nichts, was Logiker und Mathematiker bilden könnte, und die Lehren des Descartes und Gassendi stimmen nicht so mit der Offenbarung überein, wie die des Aristoteles." — In einem Berichte an den König liest man: „Im ganzen Reiche haben wir nicht einen Lehrstuhl für das öffentliche Recht, für die Erfahrungswissenschaften, für die Anatomie, für die Botanik. Wir besitzen keine gute Karte von Spanien, so daß wir die richtige Lage und die wahren Entfernungen unserer Städte nicht kennen." Unter dem folgenden Könige Karl IV. wurden neue Schulen errichtet und sogar ein Versuch mit der Einführung des Pestalozzischen Systems gemacht, und zwar an der Militärschule zu Tarragona durch den Minister Manuel Godoy. Aus allen Teilen des Reiches strömten Lehrer herbei, um sich in die neue Lehrart einzuweihen. Allein die junge Saat wurde alsbald im Keime erstickt, als der Sturm des Krieges und die drohenden politischen Ereignisse in der Napoleonischen Zeit über sie dahingingen. Die durch den Sieg der Liberalen über die Servilen zu stande gekommene Charte von 1812 enthält zweckmäßige Bestimmungen über den Volksunterricht: „In allen Dörfern der Monarchie sollen Primärschulen (escuelas de primeras letras) gegründet werden, in welchen die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen. Der allgemeine Lehrplan soll im ganzen Reiche gleichförmig sein. Es soll eine Oberstudienbehörde errichtet werden, zusammengesetzt aus Männern von anerkannter gelehrter Bildung; diesem Komitee als einer Regierungsbehörde ist auch die Inspektion des Primärunterrichts übertragen. Die Cortes werden durch spezielle Pläne und Reglements alles ordnen, was sich auf die hochwichtige Sache des öffentlichen Unterrichts bezieht." Diese Charte ist jedoch nie zur Durchführung gekommen.

Unter Ferdinand VII. ging es mit dem Unterricht noch immer abwärts; noch im Jahre 1827 wurden die für den Gehalt der Professoren des Hebräischen und Arabischen angewiesenen Kapitalien eingezogen und zur Unterstützung einer Schule für Stiergefechte verwendet.

Der Studienplan vom 17. September 1845 im Anfang der Regierung Isabellas II. umfaßt zum erstenmal die Schulen aller Stufen. Normalschulen wurden an den bedeutenderen Hauptorten der Provinz errichtet; man schuf eine Bergwerksschule und eine Schule der gewerblichen Ingenieurkunst. Die neue Macht hielt sich jedoch nur durch den Schrecken und die Zerrissenheit der liberalen Partei. Der öffentliche Unterricht mußte unter der Unstetigkeit der Regierung notwendig mitleiden. Immer wieder von neuem geändert, verlor am Ende der Studienplan von 1845 seine Einheit und kam zuletzt ganz außer Gebrauch. Erst das Jahr 1857 brachte ein das ganze Unterrichtswesen umfassendes Gesetz zu stande, welches noch heute, trotz mancher Ergänzungsbestimmungen, die Grundlage für das gegenwärtige Unterrichtssystem bildet.

Die oberste Leitung über das gesamte Unterrichtswesen des Staates ist dem Minister des Unterrichts (Ministério de Instrucción Pública y Bellas Artes) übertragen, dem der Generaldirektor des Unterrichts zur Seite steht. Die Leitung des Bildungswesens liegt aber wesentlich dem obersten Unterrichtsrat ob, der aus Vertretern aller Lehrkörper (mit Ausnahme der Volksschulen) zusammengesetzt ist. Diesem Unterrichtsrat unterstehen die Provinzial-, Kreis- und Bezirksschulräte und Inspektoren so-

wie die Lokalschulräte der Gemeinden (Junta).

Zwecks wirksamer Leitung des öffentlichen Unterrichts ist Spanien in so viel Distrikte geteilt, als das Land Universitäten zählt. Dem Universitätsrektor untersteht die Leitung aller Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts des betreffenden Distrikts.

Der Volksschulunterricht teilt sich in den niederen (elementaren) und in den höheren (Bürgerschule) Unterricht und ist obligatorisch. Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 9. Lebensjahre. Kinder unvermögender Eltern erhalten den Unterricht unentgeltlich. Jede Gemeinde mit 500 Seelen muß eine Schule für Knaben und Mädchen besitzen. In Orten von 1000 Einwohnern muß mindestens eine höhere Volksschule (Bürgerschule) vorhanden sein. Obgleich die Zwangsschulzeit nur drei Jahre dauert, so besuchen die Kinder zumeist die Schule länger und treten in die höhere Volksschule ein oder der Fortsetzungsunterricht geschieht durch die Abend- und Sonntagsschulen, zu deren Errichtung und Erhaltung Gemeinden mit über 10.000 Seelen verpflichtet sind. Die Kosten für das öffentliche Schulwesen tragen die Gemeinden, doch leistet der Staat den ärmeren Gemeinden erhebliche Zuschüsse. 1860 konnten etwa 20% der Gesamtbevölkerung lesen und schreiben, 1904 gab es nur noch 45% Analphabeten.

Es gab (1905) 25.348 öffentliche niedere Volksschulen mit 14.129 Lehrern, 11.969 Lehrerinnen und gegen 2 Millionen Schulkinder; 6300 private niedere Volksschulen mit rund 13.400 Lehrpersonen und etwa $^1/_2$ Million Schulkindern; 260 höhere öffentliche Volksschulen mit etwa 560 Lehrpersonen (400 Lehrern und 150 Lehrerinnen und 32.000 Schülern), 700 höhere private Volksschulen mit etwa 18.000 Kindern. Die Kosten für den Volksschulunterricht beliefen sich auf ca. 35 Millionen Pesetas, wozu die Gemeinden etwa 90%, die Provinzen 3% und der Staat 7% beisteuern.

Zur Heranbildung der Lehrpersonen bestehen 21 Escuelas Normales für Lehrer und 37 Escuelas Normales für Lehrerinnen. Jeder Normalschule muß eine Übungsschule angegliedert sein, die einer höheren Elementarschule entspricht. Zu Madrid gibt es außerdem je eine Zentralnormalschule für Lehrer und Lehrerinnen, die vom Staate unterhalten werden und dem Zwecke hoherer Studien dienen. Die Unterrichtsdauer beträgt vier Jahre und umfaßt einen dreijährigen Kursus zur Heranbildung von Lehrkräften für die niederen Volksschulen und einen sich anschließenden einjährigen Kursus zur Ausbildung der Lehrpersonen für die höhere Volksschule.

Die Lehrer und Lehrerinnen der niederen Volksschulen beziehen neben freier Dienstwohnung ein festes Jahresgehalt von wenigstens 2500 Reales (1 Real = 21 Pf.) für Orte von 500 bis 1000 Seelen; von 3300 Reales für Orte mit 1000—3000 Seelen u. s. w. bis zu 8000 Reales für Orte mit mehr als 40.000 Seelen. 9000 Reales werden in Madrid bezahlt. Außer diesem Gehalt beziehen die Lehrpersonen die von der Gemeinde festgesetzten Beiträge der Kinder. Lehrer und Lehrerinnen der höheren Volksschulen erhalten 1000 Reales mehr als die der niederen Volksschulen. Das Gehalt der Lehrpersonen steigt stufenmäßig (4 Klassen), und zwar bei Stufe 4 und 3 um je 200 Reales, bei Stufe 2 um 300 Reales und bei Stufe 1 um 500 Reales.

Es besteht eine Lehrer-Pensionsversicherungsanstalt, zu welcher der Staat jährlich 250.000 Pesetas beiträgt.

Der Sekundärunterricht (Segunda Enseñanza) ist nach dem Gesetze vom 9. September 1857 auf fünf Jahre verteilt. Nach Beendigung des letzten Schuljahres kann sich der Schüler zum Abiturientenexamen melden. Die Prüfung ist eine mündliche und erstreckt sich auf 4 bis 6 von den 13 obligatorischen Unterrichtsgegenständen (Latein und Spanisch, Geographie, Religion, Arithmetik und Algebra, Spanische Geschichte, Geometrie, Weltgeschichte, Französich, Physik und Chemie, Rhetorik, Psychologie, Naturgeschichte, Agrikultur).

Es gibt gegenwärtig etwa 60 höhere Lehranstalten (Institute), die seit 1887 vom Staate unterhalten werden, daneben noch eine große Anzahl von Privatanstalten, von denen man zwei Gruppen unterscheidet: Colegios incorporados und Colegios particulares. Die Colegios incorporados haben sich bei einer der staatlichen Anstalten einschreiben zu lassen. Die Abiturienten beider Anstaltsgruppen müssen ihr Examen an der betreffenden staatlichen Anstalt, der sie zugeteilt sind, ablegen, doch haben die

Lehrer der eingeschriebenen Privatanstalten in der staatlichen Prüfungskommission Sitz und Stimme, was bei der zweiten Kategorie nicht der Fall ist.

Es bestehen an 540 Colegios incorporados mit einer Schülerzahl von rund 29.000. Die Institute werden von etwa 17000 und die Colegios particulares von ungefähr 7000 Schülern besucht.

Das Anfangsgehalt der ordentlichen Institutslehrer beträgt in den Madrider Instituten 4000 Pesetas (1 Peseta = 80 Pf.), in allen übrigen Instituten 3000 Pesetas jährlich. Von fünf zu fünf Jahren steigt das Gehalt um 500 Pesetas, bis die Zulage die Höhe von 3500 Pesetas erreicht hat. Ordentliche Institutslehrer haben bei mindestens 20jähriger Dienstzeit Anspruch auf Pension, die von $^{3}/_{5}$ bis $^{4}/_{5}$ des Vollgehaltes steigt.

Universitäten bestehen in Barcelona, Granada, Madrid (Hörerzahl 1903/04 5196, und zwar 529 Philos., 1000 Naturw., 1357 Jur., 1485 Med., 877 Pharmaz.), Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza.

Technische Hochschulen: Madrid (Schule für Straßen- und Wasserbauingenieure — höhere Architekturschule). Fachliche Hochschulen: Cadiz (Mediz. Fakultät), Cordoba (Veterinärschule), Leon (Veterinärschule), Madrid (Escuela especialde Ingenieros: Escuela practica de Estudios politicos y sociales), Santiago (Veterinärschule), Zaragoza (Veterinärschule). Ferner bestehen in: Madrid (Escuela de Pintura, Escultura y Grabado. — Conservatorio de Música y Declamación. — Escuela de Ingenieros Industriales); Barcelona (Escuela de Arquitectura. — Escuela de Ingenieros Industriales); Bilbao (Escuela de Ingenieros Industriales). 10 Escuelas de Comercio: (Madrid, Barcelona, Málaga, Gijon, Sevilla, Cadiz, Alicante, Valencia, Valladolid und Bilbao); 28 Escuelas de Artes é Industrias y Bellas Artes; 9 Escuelas de Nautica.

Literatur: Molina R., La Instruction primaria. Madrid 1882. — Baumeister, Handbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens für höhere Schulen. München 1897. — Sendler u. Kobel, Volkserziehungswesen Bd. II, Breslau 1901. — Anuario Estadistico de Instruction Publica. Madrid 1904.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Sparsamkeit s. d. Art. Schulsparkassen.

Speisung und Bekleidung armer Schulkinder. *Schulküchen.* Diese Einrichtungen gehören zu den Maßnahmen der „Kinderfürsorge“, von welcher das IV. Hauptstück der neuen Schul- und Unterrichtsordnung handelt, in welchem auch der Instanzenweg, insbesondere das Zusammenwirken der Schule mit der zuständigen Pflegschaftsbehörde genauer erörtert wird. Nach § 213 hat die Schule auf die Gründung von Suppenanstalten, in denen arme und entfernt wohnende Schulkinder mittags warme Suppe erhalten, hinzuwirken, ferner die Veranstaltung von Weihnachtsbescherungen, bei denen arme Schulkinder mit warmen Kleidern beteilt werden, die Gründung von Unterstützungsvereinen und Ferienkolonien (siehe diese Artikel) anzuregen und zu fördern. Nach § 215 ist sofort die Anzeige an das Pflegschaftsgericht zu erstatten, wenn die Eltern oder deren Stellvertreter die Verpflegung und Bekleidung des Kindes derart vernachlässigen, daß es seiner Schulpflicht nicht nachkommen kann. In der Ministerialverordnung vom 29. September 1905 wird betont, daß zur Erleichterung des ganztägigen Unterrichts da, wo es notwendig erscheint, eigene Räume im Schulhause einzurichten sind, in denen die Kinder über Mittag verbleiben; auch sei die Gründung von Suppenanstalten und die Errichtung eigener Schulküchen anzustreben. Doch von der Erlassung behördlicher Verfügungen bis zur Umsetzung in die Tat ist ein weiter, oft sehr mühsamer Weg und praktische Erfolge werden sich nur dann einstellen, wenn die Lehrerschaft allgemein von der Überzeugung durchdrungen ist, daß sie damit nicht nur ein edles Werk vollbringt, daß diese Tätigkeit aber auch günstig auf den Gesamterfolg in der Schule einwirken muß.

Während auf dem Lande für die Bekleidung armer Schüler häufig wenig oder gar nichts geschieht, wirken in Wien nach den Angaben des niederösterreichischen Amtskalenders über 100 größere und kleinere Vereine überaus segensreich; einzelne derselben versehen oft 80—100 arme Kinder mit Winterkleidern

und Schuhen, die Beteilung ist gewöhnlich mit einer schlichten Christbaumfeier verbunden. In einzelnen Bezirken Wiens an der Peripherie der Stadt ist aber die Armut eine so große und weitverbreitete, daß selbst umfangreiche Privatwohltätigkeit nur zum kleinen Teile dem Übel steuern kann. Hier haben sich sogenannte Weihnachtskomitees gebildet, aus Vertretern des Bezirks- und Armenrates zusammengesetzt, welche teils durch Sammlungen, teils durch Subventionen stattliche Summen insbesondere zur Beschaffung von Schuhen für arme Kinder ausgeben. In einzelnen Bezirken hat sich unter den Lehrpersonen selbst ein Komitee gebildet und einzelne Lehrkörper in besonders armen Stadtteilen wenden sich an die öffentliche Mildtätigkeit, doch reichen die erlangten Mittel nicht aus, um alle zu befriedigen. Die Durchführung derartiger Aktionen begegnet zumal in der Großstadt wegen der eigenartigen sozialen Verhältnisse großen Schwierigkeiten. In der Gesetzgebung war bis 1905 für diesen Zweig der öffentlichen Fürsorge nicht viel zu finden. § 5 der alten Schul- u. Unterrichtsordnung sagte: „Wenn bei nachgewiesener Armut der Mangel an Bekleidung den Grund der Schulversäumnisse bildet, so hat die Ortsschulbehörde dafür Sorge zu tragen, daß dem Bedürfnisse durch die gesetzlich dazu Verpflichteten (?) sofort abgeholfen werde." In der Praxis wurden mit der Durchführung dieser Bestimmung keine angenehmen Erfahrungen gemacht und ein Teil der Schulversäumnisse war auf dieses Konto zu setzen. Dazu kam der Umstand, daß sich nicht selten ziemlich bemittelte Eltern zu den Beteilungen drängten und im Wege persönlicher Bekanntschaften für ihre Kinder tatsächlich etwas herausschlugen, während viele verschämte Arme leer ausgingen. Da sich in den letzten Jahren sogar doppelte und dreifache Beteilungen für einzelne herausstellten, erließ der Magistrat von Wien im Oktober 1902 eine Verfügung die wir gekürzt wiedergeben. Der Erlaß spricht von einer mißbräuchlichen Ausnützung der privaten Wohltätigkeitsvereine durch unverschämte Professionsbettler, die sich nicht scheuen, ihre Kinder zur Winterszeit 3 bis 4 mal mit Kleidern und Schuhen beteilen zu lassen. In einer Versammlung, an der Vertreter von 169 Wohltätigkeitsvereinen teilnahmen, nahm man fast einstimmig den Vorschlag des Magistrats an, daß jedes Kind vom Klassenlehrer einen Nachweis für eine beabsichtigte Beteilung erhalte, diese Nachweise sind genau in Evidenz zu halten und es ist jedem wirklich armen Kinde nur ein Nachweis zur Ausfüllung und Einreichung an einen Verein zu verabfolgen. Ein zweites Exemplar erhalten Kinder erst dann, wenn sie das erste Exemplar, mit der erfolgten Abweisung versehen, dem Klassenlehrer zurückstellen. Der Lehrer hat von vornherein Erhebungen über die Dürftigkeit der Bewerber zu pflegen und hat auf nicht besonders arme Schüler persönlich einzuwirken, auf die Verabfolgung des „Nachweises" zu verzichten. Bei Übersiedlungen ist auf der Schulnachricht zu bemerken, daß dem Kinde ein „Nachweis" gegeben wurde. Sämtliche Privatvereine haben sich verpflichtet, kein Kind zu beteilen, welches nicht den „Nachweis" von der Schule erbringt. Da die Verabreichung desselben in der Hand der Lehrkräfte liegt, hat der Lehrer ein wichtiges Disziplinarmittel zur Verfügung, da er bei gleicher Armut sicher dem braveren Kinde diese Begünstigung zuwenden wird.

Weniger gut als mit der Bekleidung armer Schulkinder ist es mit der Beköstigung derselben bestellt und die Zahl derer, welche zu Mittag gar nichts oder nur ein Stück trockenes Brot erhalten, ist sicher eine sehr große; so wurde beispielsweise in Floridsdorf festgestellt, daß über 100 Schüler kein Mittagessen, viele sogar kein Abendessen erhalten haben. Auch da, wo nicht die bitterste Armut herrscht, ist es mit der Verköstigung schlecht bestellt, denn an kleineren Orten bestehen keine Volksküchen, wo der Schüler um einige Heller sättigende Kost erhalten könnte. Zumal an Landschulen mit ausgedehnten Schulsprengeln können Schüler bei ganztägigem Unterricht einen zweimaligen Schulweg nicht zurücklegen und der Unterricht muß empfindlich leiden, wenn die Schüler nicht Gelegenheit haben, in der Mittagspause im geheizten Schullokale zu bleiben. Deshalb regte schon im Jahre 1883 der niederösterreichische Landesschulrat an, daß solchen Schülern, welche die Mittagskost nicht zu Hause nehmen können, im Schulorte selbst warme Nahrung (und zwar

armen Schülern unentgeltlich) verabreicht werde. In zahlreichen Fällen wurden in den Schulen selbst Suppenanstalten für Schüler errichtet. So erhielten in Admont (1883) 130 Schüler an allen Schultagen unentgeltlich warme Mittagssuppe und in Grulich (Böhmen) besteht eine Suppenanstalt seit 1880 in den Wintermonaten. Dasselbe ist in mehreren Orten Oberösterreichs der Fall. Die Kosten werden durch Schülerproduktionen, durch Enthebungskarten von Gratulationen etc. aufgebracht. Obzwar in Wien alljährlich bedeutende Summen für die Verköstigung armer Schulkinder ausgegeben werden, ist doch die ganze Aktion dermalen noch unzureichend und unzweckmäßig. Wie groß die Not in einzelnen Bezirken ist, ersieht man aus dem Umstand, daß an besser situierten Schulen die Anweisungen für Wärmestuben, wo Schüler separiert von den Erwachsenen Mittagssuppe erhalten, nicht angenommen werden, weil sich jedes halbwegs anständige Kind scheut, derartige Plätze zu besuchen, während in schlecht situierten Schulen solche Karten reißend abgehen. In Wien gibt der Zentralverein zur Verköstigung armer Schüler mit Unterstützung der Kommune, welche jährlich 80.000 Kronen beisteuert, Tausende von Freikarten aus, doch entfallen auf eine Klasse mit 60 Schülern nur täglich (an Schultagen) 1—2 Karten, indes die Klasse nicht selten 8—12 und mehr Schüler ausweist, die jeden Tag eine Karte beanspruchen. Das Gebotene muß auch mehr als bescheiden genannt werden, es besteht aus Gemüse und Brot und bewertet sich auf 12 Heller; doch wäre schon viel getan, wenn für alle wirklich bedürftigen Schüler gesorgt wäre. In Stuttgart hat man, wie der „Schulbote" mitteilt, die Privatwohltätigkeit mit großem Erfolge für diesen Zweck herangezogen und es haben 500 wohlhabende Familien ebensoviel armen Schülern an mehreren Tagen der Woche reichliche und gute Mittagskost verabreicht. *)

*) Anmerkung. Auch an den Mittelschulen Österreichs, wohl jetzt schon an den meisten, bestehen Vereine, deren Aufgabe es ist, ärmere Schüler mit Kost, Kleidung, Quartiergeldbeiträgen und Büchern zu unterstützen (d. H.).

In einigen Ländern wie in Skandinavien und Frankreich, neuerlich auch in Deutschland wurden Schulküchen errichtet und in den Dienst dieser humanitären Idee gestellt. So besitzt in Paris jede Volksschule eine Schulküche (cantine scolaire) für arme Schüler. Hier erhalten die ganz armen Schüler zu Mittag ohne Entgelt Suppe, Fleisch und Gemüse, während weniger arme für das Mittagmahl 10—15 Centimes erlegen. Die Auslagen bestreitet die Kommune. In den Gängen der Schulgebäude sind Schulkassen (caisses des écoles) aufgestellt und die eingelegten Gelder werden zur Erhaltung von Schulküchen und für andere Wohltätigkeitseinrichtungen verwendet. Die Kinder wohlhabender Eltern geben fast täglich einige Münzen in die Schulkasse, um damit ihren armen Mitschülern ein Geschenk zu machen, ohne daß diese an ihre Armut erinnert werden.

An zahlreichen Orten Schwedens und sporadisch auch in Deutschland hat man eigene Kochschulen errichtet, ein Teil der hier zubereiteten Speisen wird an bedürftige Kinder abgegeben. Für diese neue Schulart, welche den Schülerinnen an Volksschulen Gelegenheit geben soll, Unterricht in der Hauswirtschaft und insbesondere im Kochen zu erhalten, ist Skandinavien vorbildlich gewesen. So sind an sieben Volksschulen in Christiania Schulküchen eingerichtet, deren Leitung von einer eigenen Lehrerin besorgt wird. Die Einrichtung der Küchen ist einfach, sie enthält aber alle für eine Küche notwendigen Utensilien. Der Unterricht wird theoretisch und praktisch erteilt. An ersterem nehmen viele Zöglinge zugleich teil, praktisch unterwiesen werden sie in Gruppen in der Höchstzahl von 16. Die erforderlichen Eßwaren werden unter Anleitung der Lehrerin auf dem Markte eingekauft und von den Zöglingen in die Küche getragen. Hier werden die Mädchen nach Gruppen abgeteilt, jeder Gruppe wird ein Herd zugewiesen, dann werden die Speisen bereitet. Vorher geht eine kurze Belehrung über den Nährwert der zu bereitenden Speise, dann erfolgt die praktische Anleitung zum Reinigen und Herrichten. Ist die Speise gar, dann werden die Speisetische nett von den Schülern gedeckt und an den Mahlzeiten nehmen die kleinen Köchinnen,

aber auch arme Schüler der Anstalt teil, welche auf Gemeindekosten bewirtet werden. Nach der Mahlzeit wird abgeräumt und das Geschirr wird gereinigt. Der Kochunterricht erfreut sich insbesondere bei den Müttern der ärmeren Bevölkerungsschichten großer Beliebtheit und die Teilnahme ist eine rege. Zugleich werden die Mädchen über die Einrichtung der Küche, über Brennmaterialien und Herdbau, über Kostenvoranschläge im einfachen Haushalt, über häusliche Buchführung, ferner über die Benützung des Wassers, über Wert und Zweck der Nahrungs- und Genußmittel, über das Backen, über die Verköstigung Erkrankter u. s. w. unterrichtet. Wer da weiß, welche Verheerungen unzweckmäßige Kost und der Alkohol in den breiten Volksschichten anrichten, wie anderseits auch in wohlhabenden Kreisen der Sinn für einfache und zuträgliche Ernährung vielfach geschwunden ist, muß derartige Einrichtungen als segensreich und weiter Nachahmung wert freudig begrüßen. In Österreich bestehen leider nur an einigen Internaten derartige Haushaltungskurse, obzwar deren Errichtung in der öffentlichen Presse schon vielfach ventiliert wurde. Vorbildlich auf diesem Felde wirkt in Deutschland die Stadt Mannheim, wo sich der Stadtschulrat Dr. Sickinger für die Durchführung große Verdienste erworben hat. Schulküchen bestehen in Mannheim neun, und zwar an den Fortbildungsschulen für Mädchen, in denen 1018 Mädchen in 48 Kursen unterwiesen werden. An Wirtschaftsgeld wurden (1903) 5500 M. verausgabt. Es wurden 1856 Lektionen erteilt, eine Lektion kam hiernach auf 2·85 M., die Auslage per Kopf und Mahlzeit betrug 13 Pf. Unter den Schülerinnen befanden sich 132 Dienstmädchen, 160 Fabriksarbeiterinnen und gegen 340 Lehrmädchen. Über das Leben in einer Schulküche machte uns Dr. Sickinger folgende Mitteilungen:

Ein Morgen in der Mannheimer Haushaltungsschule.

In dem Raum von der Größe eines Klassenzimmers stehen vier Kochherde. Zu jedem Herd gehören ein Tisch, sechs Schemel, ein Geschirrschrank mit den einfachsten nötigen Koch- und Arbeitsgeräten und ein Wasserstein mit Ablaufbrett. Allgemeine Geräte wie Wandtafel, Küchenuhr, Wage, Vorratsschrank u. s. w. vervollständigen die Einrichtung.

Je sechs Mädchen bilden eine Familie. Jede Schülerin hat ihren bestimmten Platz und die ihr zugewiesene Arbeit, die sie vor, während und nach dem Unterricht zu besorgen hat und für deren pünktliche Ausführung sie verantwortlich ist. Die Verrichtungen sind schriftlich auf der sogenannten Ämterverteilung aufgezeichnet. Durch einen monatlichen Wechsel in der Ämterverteilung lernt jede Schülerin sämtliche in der Küche vorkommenden Arbeiten praktisch kennen.

Die genau geregelten Arbeiten der Mädchen vollziehen sich in musterhafter Weise. Die erste jedes Tisches besorgt das Ausputzen des Herdes; die zweite richtet Holz und Kohlen zum Anfeuern des Herdes; die dritte verwahrt die mitgebrachten Schulmittel (Bücher und Schreibutensilien) in der Tischschublade; das Auffüllen der Wasserschiffe ist Aufgabe der vierten, das Prüfen des Inventars im Geschirrschrank die der fünften; die sechste leistet der Lehrerin die nötige Hilfe beim Verteilen der Nahrungsmittel und notiert die für einen Tisch (eine Familie) nötig gewordenen Ausgaben auf ein Wandtäfelchen. Rasch ist das Feuer angezündet — mit wenig Spänen und wenig Lärm, wie wir vergnügt bemerken — und Nachfüllwasser wird aufgestellt.

Die emsig rege Küchentätigkeit ist beendet, wir fühlen uns mitten in die Schule versetzt.

Das an diesem Morgen zu kochende Gericht besteht in „Bayerisch Kraut mit Kartoffelbrei".

Je sechs Mädchen haben an ihrem Tische Platz genommen, und zwar so, daß alle die Lehrerin ansehen. Das Rezept des Tages wird nun durchgenommen. Dem Lesen des im Kochbüchlein von Specht (Nr. 44 und 56) näher behandelten Themas folgt die genaue Besprechung über die praktische Zubereitung der zu kochenden Speisen.

Nun kann das Kochen beginnen. Das Kraut wird geputzt und geschnitten. In heißem Fett läßt man Zwiebelwürfelchen gelb werden, gibt das Kraut zu, würzt es mit Pfeffer, Salz und Kümmel und läßt es langsam dämpfen, indem man nur so viel Wasser daran gibt, daß es nicht an-

hängen kann. Die Kartoffeln zur Beigabe werden gewaschen, geschält und durchschnitten, bleiben aber im Wasser einstweilen stehen. Alle diese Vorbereitungen sowie das Aufsetzen des Krautes vollziehen sich auf schulmäßigen Befehl unter kurzem Hinweise auf das Warum und unter genauer Beschreibung der schon bekannten oder nach Vormachen der noch nicht geübten Handgriffe seitens der Lehrerin.

Im Lesebuche soll nun das die Besprechung ergänzende Stück Nr. 33 über „Die Gemüse" gelesen und besprochen werden. Da dieses Stück aber bereits in einer früheren Lektion behandelt wurde und heute noch nebenbei Weißkraut eingemacht werden soll, so wird Nr. 34 „Das Einmachen der Wintergemüse" durchgenommen. Das für einen Tisch bestimmte Kraut wird, nachdem es gut 25 Minuten angekocht ist, in die Kochkiste gebracht.

Nach der Behandlung des Lesestückes erfolgt das Einmachen des Weißkrautes. Die vier Familien machen ihren Bedarf in einen Topf ein. Das Kraut wird vom Händler fein gehobelt bezogen; es wird fest eingestampft, mit Wachholderbeeren gewürzt und mit einem Stein beschwert. Der Topf kommt sodann in den Keller, wo auch die Kartoffelvorräte, die eingekalkten Eier u. a. m. untergebracht sind.

Zusammenfassend werden nunmehr die Blattgemüse nach folgenden Gesichtspunkten besprochen: Arten; Teile, welche verwendet werden; Nährwert; Zubereitungsarten; Aufbewahrung u. s. w.

Dieser Besprechung folgt die Zubereitung des Beigerichtes. Die Kartoffeln, welche bereits zugerichtet sind, werden geschwenkt und in einem emaillierten Topf mit kaltem Wasser und etwas Salz aufgestellt. Zugleich wird Milch in einem Topfe beigesetzt.

Die Mädchen müssen auch lernen, sich über irgend ein Thema im direkten Anschlusse an den Unterricht klar und sprachlich wie orthographisch richtig auszudrücken. Heute schreiben sie über „Wie wir Weißkraut einmachten".

An diese aufsatzartige Schreibübung schließt sich die Lösung einiger Kopfrechnungen über den Kochgegenstand an. Die Ausgaben für je einen Tisch (eine Familie) liegen den Rechenaufgaben zu Grunde. Durch weitere Aufgaben werden die Mädchen auf die Billigkeit des selbsteingemachten Sauerkrautes hingewiesen und ihnen sogleich damit gezeigt, wie viele Ausgaben durch Sorgfalt, Umsicht und Achtsamkeit auch sonst noch in einer Familie erspart werden können.

In der Zwischenzeit ist das Kraut gar geworden. Es wird mit Essig gewürzt, mit etwas Mehl überstreut, tüchtig untereinander geschüttelt und zum Anrichten bereit gehalten.

Die Lehrerin stellt noch einige Wiederholungsfragen über das im vorausgegangenen Unterrichtstage behandelte Schweinefleisch.

Auch die Kartoffeln sind nunmehr weich geworden. Sie werden abgeschüttet, durchgetrieben und mit heißer Milch, etwas Butter und Salz schaumig gerührt.

Nach dem üblichen Versuchen sind die Speisen fertig zum Anrichten.

Die Tische sind bereits gedeckt; das Tischgebet wird gesprochen, das Mittagessen von Schülerinnen selbst eingenommen. Daneben werden Belehrungen über Haltung und Benehmen bei Tisch gegeben.

Nach dem Dankgebete erfolgt noch das Aufzeichnen der Ausgaben in das hiezu bestimmte Büchlein, das sehr sorgfältige Abwaschen und Scheuern des Geschirres und das Reinmachen und Ordnen der Küche.

Der Unterricht findet während des ganzen Schuljahres statt, so daß jedes Mädchen einmal in der Woche jeweils von 7 bis 11 Uhr im Sommerhalbjahre und von 8 bis 12 Uhr im Winterhalbjahre Unterricht hat."

Neuerdings wird in den Schulküchen auch die Kochkiste verwendet, welche, vollständig ausgestattet, um den Preis von 9 M. bezogen werden kann und große Vorteile, als Ersparung von Brennmaterial, Vermeidung der strahlenden Hitze und des Dunstes, Erhaltung des Nährwertes, Warmhalten der Speisen bis zu 12 Stunden, Vermeidung von Einkochen und Anbrennen bietet. Die Vorrichtung ist einfach zu handhaben.

Literatur: Weiß Anton, Norwegens Schulwesen (Zeitschr. für das österr. Volksschulwesen XII, 5). — Sickinger, Dr., Haushaltungsschule und Kochkiste (Ge-

sundheitswarte II, 1). — Specht Mathilde, Kochbüchlein (Wiesbaden), Lesebuch für Fortbildungsschulen (amtlich). Lahr, Geiger. Kochbüchlein für die Benützung der Kochkiste. Müller, Karlsruhe.

Wien. *Ferd. Frank.*

Spencer Herbert, der berühmte englische Philosoph und Begründer der Soziologie, gehörte auch zu den namhaftesten pädagogischen Stimmführern der Gegenwart. Er wurde am 27. April 1820 zu Derby als Sohn eines Schullehrers geboren. Schulzwang blieb ihm fast vollständig erspart; der Vater begnügte sich, den Knaben ausschließlich das lernen zu lassen, was ihn interessierte. Er hatte ein schlechtes Gedächtnis. Sprachen, Geschichte bereiteten ihm große Schwierigkeiten; dafür zeigte er Begabung für Mathematik und Naturwissenschaften. Zeichnen und Mechanik interessierten ihn sehr. Mit 13 Jahren wurde er zu seinem Vetter Thomas, Rektor in Hinton, einem gelehrten und freisinnigen Manne, geschickt, unter dessen Anleitung er sich hauptsächlich mit der Lösung mathematischer Probleme beschäftigte. Ins Elternhaus zurückgekehrt, gab er sich verschiedenartigen Studien hin und verlegte sich in seinen Mußestunden auf Erfindungen; auch half er seinem Vater in der Schulmeisterei. Endlich entschloß er sich für die technische Laufbahn, trat in eine Ingenieurkanzlei ein, beteiligte sich bei Eisenbahnbauten und studierte nebenbei Chemie. Frühzeitig trat er mit seinen schriftstellerischen Arbeiten in die Öffentlichkeit und übernahm die Redaktion des „Economist". Sein erstes Hauptwerk sind die „Prinzipien der Psychologie" (Principles of Psychologie), welche zum erstenmal im Jahre 1855 und im Jahre 1880 in dritter Auflage erschienen. Dieses auf dem Standpunkte des Darwinismus stehende Originalwerk weicht selbstverständlich von der herkömmlichen Tradition der Schulphilosophie ganz und gar ab, indem es den Boden positiver Tatsachen festhält und die Methode der neuen naturwissenschaftlichen Entwicklungstheorie (Evolutionstheorie) auf die Psychologie anwendet. Nebst anderen Schriften veröffentlichte Spencer die „Grundlagen der Philosophie", die „Prinzipien der Biologie", und die „Prinzipien der Soziologie".



Herbert Spencer.

Auf dem Gebiete der Pädagogik nahm er entschieden Stellung durch vier Abhandlungen, welche vom Jahre 1854 bis 1859 in englischen Revuen erschienen, im Jahre 1861 unter dem Titel: „Die vernünftige, sittliche und körperliche Erziehung" gesammelt herausgegeben und seither in die meisten europäischen Sprachen übersetzt worden sind. Diese Erziehungslehre wird in England und in den Vereinigten Staaten dem Unterricht in der Pädagogik zu Grunde gelegt. In diesen

Essays geißelt Spencer die Verkehrtheiten der modernen Erziehungsweise in ebenso scharfer als vielfach zutreffender Weise. Spencer starb am 8. Dezember 1903 in Brighton. — Was die Erziehung anbelangt, ist Spencer der Überzeugung, daß ihre Reform ebenso wie in der Politik nur allmählich vor sich gehen kann; denn kein Erziehungssystem kann aus den Kindern mit einem Schlage das machen, was aus ihnen werden soll; und wenn selbst ein solches Erziehungssystem ausfindig gemacht werden könnte, würde es nichts helfen, da die natürlichen Erzieher, die Eltern, viel zu unvollkommen sind, um es auszuführen, und wenn sie dies auch zu tun im stande wären, eine solche Erziehung mit den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen in solchem Widerspruche sich befände, daß die auf diese Weise Erzogenen für die wirklich bestehende Welt nicht passen, also nur unglücklich erscheinen würden. Ein stark entwickelter Sinn für Gerechtigkeit und für ideale Vorbilder des sittlichen Handelns müßte ja einen Bürger unserer Zeit nur unglücklich machen. Läßt sich also nach Spencer auch die Erziehung von den anderen gesellschaftlichen Faktoren nicht trennen, so plädiert er gleichwohl für eine ideale Auffassung des Erziehungsgeschäftes, um ihm die Wege zu weisen und zu ebnen. Er verficht beharrlich die Erblichkeit erworbener Eigenschaften: „Unsere Idee des Guten ist angeboren und wirkt mittels des Gewissens intuitiv, unmittelbar, als wäre sie ein Apriori; aber sie ist darum nicht absolut, sondern es stecken in ihr die seit Jahrhunderten entwickelten und erblich überkommenen Erfahrungen früherer Geschlechter.“ Wie Rousseau ist Spencer für eine liberale pädagogische Kinderregierung; nur will er die Natur nicht einfach walten lassen, sondern sie durch die Erziehungstätigkeit unterstützen und nachahmen. Dies soll hauptsächlich dadurch geschehen, daß man an die Stelle künstlicher, mitunter so barbarischer Strafen natürliche Strafen in die Erziehung einführt. Diese haben den Vorteil, daß sie gerecht und dem Vergehen angemessen sind, daß sie als unpersönliches Walten des Schicksals mit keinen starken Aufregungen für Eltern und Kinder einhergehen, daß sie ferner dem Zöglinge die Überzeugung von der Notwendigkeit der Strafe und dem Zusammenhange zwischen Ursache und Wirkung verschaffen und daß überhaupt bei derlei Strafen das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern nicht leidet, da die ersten nicht mehr Instrumente des Strafens sind. Zu den natürlichen Strafen rechnet Spencer auch das Mißfallen der Eltern über der Kinder pflichtwidriges Verhalten als natürliche Folge dieses letzteren. Dieses Mißfallen wird bei dem fortbestehenden Freundschaftsverhältnisse zwischen Eltern und Kindern von ganz besonderer Wirkung sein. Die sittliche Erziehung muß sich auch nach den Bedürfnissen der Gesellschaft richten, aber sie darf sich von dem, was sie an Tendenzen in der Gesellschaft vorfindet, nicht beherrschen lassen, sondern muß eine ideale Moral festhalten gegenüber den negativen, zerstörenden Strebungen, die in keiner Gesellschaft fehlen. Der Pädagog muß also auch Soziologe sein, weil er ja sonst die Antriebe der Gesellschaft nicht kennt, sie daher auch in seinem Erziehungsgeschäfte nicht verwerten kann. Im ganzen ist Spencer aber doch, wie Willmann richtig hervorgehoben hat, über einen modernisierten Philanthropinismus nicht hinausgekommen.

Was den Unterricht betrifft, verlangt Spencer eine vorgängige Prüfung und Abwägung der verschiedenen Wissensgegenstände in bezug auf ihren relativen Bildungsgehalt, damit nicht das Notwendige und Nützliche dem Mindernützlichen hintangesetzt werde. Für die Auswahl der Lehrgegenstände, für deren Zusammenordnung in Lehrpläne sind hauptsächlich die Kenntnisse maßgebend, welche der ganzen Gesellschaft oder einzelnen Klassen der Gesellschaft notwendig sind. Wie bei den Wilden und auch bei unseren Damen der Schmuck der Kleidung vorangeht, so wird in unseren Lehrplänen das Glänzende dem Notwendigen und Nützlichen vorgezogen, der konventionelle Wert des Wissens in die Stellen des natürlichen und wesenhaften gesetzt. „Leute, die schamrot werden, wenn man sie ertappte, daß sie anstatt Iphigénia Iphigenía betonen, oder daß sie die märchenhaften Taten irgend eines märchenhaften Halbgottes nicht kennen, würden durchaus nicht erröten, wenn man sie überführen würde, daß sie die Eustachische Mundtrompete oder die normale

Anzahl der Pulsschläge eines Menschen nicht kennen." Damit der Lehrstoff nach Maßgabe seines Wertgehaltes für das menschliche Leben festgestellt werden könnte, führt Spencer Maßstäbe oder Prinzipien für dessen Auswahl an. Auch in der Gliederung der Schulsysteme und in der Bewertung der einzelnen Bildungsmittel ist er von soziologischen Gesichtspunkten ausgegangen. Das Wissenswürdigste gruppiert sich nach ihm in folgende Reihenfolge: 1. Tätigkeiten, die der unmittelbaren physischen Selbsterhaltung, also der Erhaltung physischer Gesundheit und Tüchtigkeit, sowie die Verlängerung des Lebens dienen. 2. Tätigkeiten, die der mittelbaren Selbsterhaltung, nämlich dem Erwerbe der Lebenserfordernisse (Berufsarbeit) dienen. 3. Tätigkeiten, die der Erhaltung und Ausbildung des Geschlechtes gewidmet sind (Kindererziehung). 4. Tätigkeiten, die sich auf die besonderen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beziehen und 5. Tätigkeiten, welche der freien Muße des Lebens — dem Geschmacke und dem Gefühle gewidmet sind. Von seinem materiell-praktischen, nur auf die Technik des Lebens gerichteten, man möchte sagen, spezifisch englischen Gesichtspunkte läßt Spencer die ethische Seite des Lebens in seiner Aufzählung ganz leer ausgehen und legt auf die formale Geistesbildung, wie sie durch sprachliche und literarische Studien gewonnen wird, gar kein Gewicht, weshalb auch die klassische Philologie bei ihm schlecht wegkommt. An die Stelle der Geschichte will er eine Naturgeschichte der Gesellschaft gesetzt sehen, welche durch ein genaues Eingehen auf die biologischen Gesetze gewonnen wird. Über die übliche Behandlung der Geschichte spricht er sich ähnlich wie Buckle aus, indem er auf die Kenntnis der Eroberungskriege und der Hofintriguen keinen Wert legt, worin wir ihm von Herzen recht geben.

Literatur: Gaupp O., H. Spencer (Fromanns Klassiker der Philosophie) V. Bd. Stuttgart 1897. — Murry Frank, Mc., H. Spencers Erziehungslehre, Jenaer Inaug. Diss. Gütersloh 1890. — Barth P., in Reins Enzyklop. Handbuch d. Päd. VI. Bd., S. 716. — Schultze Fr., H. Spencers Werk „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht" ins Deutsche übersetzt, 4. Aufl. Leipzig 1898. — Dürr K., Herb. Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Progr. Klagenfurt (Gymnas.) 1891. — Baeumker, Über die Philosophie Spencers, besonders seine Psychologie. Köln 1890. — Tatsachen der Ethik von H. Spencer. Deutsch von Dr. K. Vetter. Stuttgart 1879. — Die Prinzipien der Soziologie von H. Spencer. Deutsch von Vetter. Stuttgart 1877—1889. — Grundlagen der Philosophie v. H. Spencer. Deutsch von Vetter. Stuttgart 1875. — Prinzipien der Biologie von H. Spencer. Deutsch von Vetter. Stuttgart 1876. — Prinzipien der Psychologie von H. Spencer. Deutsch von Vetter. Stuttgart 1882. — Einleitung in das Studium der Soziologie von H. Spencer. Deutsch von Marquardsen. Leipzig 1875. — Cathrein Viktor, Die Sittenlehre des Darwinismus. Eine Kritik der Ethik Herb. Spencers. Freiburg i. B. 1885. *Lindner-Loos.*

Spener Philipp Jakob, 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß geboren, studierte an den Universitäten in Straßburg, Basel und Genf zunächst Philologie und Geschichte, dann von 1654 an Theologie, die er als eine Herzensangelegenheit betrieb.

Vom Jahre 1663 ab wirkte Spener in verschiedenen geistlichen Stellungen durch Predigt, Seelsorge und besondere Versammlungen (collegia pietatis) in Straßburg, Frankfurt a. M., Dresden und Berlin sehr segensreich und machte sich auf pädagogischem Gebiete dadurch besonders verdient, daß er die sonntägigen Katechisationen (Christenlehren) wieder ins Leben rief und die Methode des Unterrichts im Katechismus verbesserte.

Seine Bestrebungen nach diesen beiden Richtungen wurden veranlaßt durch die traurigen Erfahrungen, die er als Prediger in Frankfurt gemacht hatte. Die meisten Zuhörer verstanden infolge mangelhafter religiöser Vorbildung seine Predigten nicht und diese erreichten somit keineswegs die erwünschte erbauliche Wirkung. Spener äußert sich über den Wert der Christenlehren im II. Teile seiner „Consilia latina": „Die katechetische Unterweisung in der Kirche ist so nötig, als es nur irgend eine andere Verrichtung unseres Amtes sein kann. Denn das ist der Jammer unseres Standes, daß die Hörer unserer Predigten gemeiniglich in den vornehmsten Grundwahrheiten

unwissend sind. Vortrefflich aber kann diesem Übelstand begegnet werden, wenn die Katechese in geziemender Weise angestellt wird." Diese Christenlehren wurden anfangs nur von Kindern besucht; bald aber fanden sich — angeregt durch Speners zielbewußten Unterricht — auch Erwachsene ein. Die Wirkung blieb nicht aus, es gelang ihm, echtes Herzens- und Lebenschristentum zu erwecken.

Sein Programm war in der Schrift „Pia desideria oder herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche" enthalten; sie bot Anlaß zu den jahrzehntelangen Streitigkeiten zwischen den Pietisten und der orthodox-lutherischen Kirche.

Um dem kläglichen Unterricht im Katechismus abzuhelfen, verfaßte Spener gute Hilfsbücher, unter denen sich die „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismi Lutheri", ein in Frage und Antwort abgefaßter Katechismus, und die „Tabulae catecheticae", katechetische Dispositionen in Form von Tabellen, einer überaus beifälligen Aufnahme zu erfreuen hatten. Für den Unterricht im Katechismus stellte Spener folgende Grundsätze auf: 1. Der Unterricht darf kein bloßer Gedächtniskram sein, sondern er hat vor allem auf klare Erkenntnis des Religiösen und die Begründung wahrer Frömmigkeit abzuzielen. „Nur der Inhalt, nicht der Schall der Worte soll eingeprägt werden; denn unseren Glauben berührt nicht die Erinnerung an bestimmte Formeln, sondern das Begreifen wirklicher Tatsachen, die mit Hilfe des Wortes bezeichnet werden." 2. Um den Unterricht erbaulich zu machen, hat der Katechet an geeigneten Stellen Ermahnungen einzuflechten. 3. Behufs Erzielung eines klaren Verständnisses soll der Katechet nicht zusammenhängend vortragen, sondern in Frage und Antwort unterrichten. Wenn auch Spener hiemit noch keineswegs den Kern der fragend-entwickelnden Methode („Kunstkatechese") getroffen hatte, indem er sich auf Zergliederungs- und Wiederholungsfragen beschränkte, so gebührt ihm dennoch das Verdienst, die bis auf seine Zeit im Religionsunterricht herrschende dozierende Methode verdrängt und das entwickelnde Verfahren angebahnt zu haben.

Philipp Jakob Spener.

Über die tiefgehenden Wirkungen, die Speners Vorgang hervorrief, äußert sich Thilo in seinem Werk: „Spener als Katechet" (Berlin 1841) folgendermaßen: „Am Main, um den Neckar, an der Donau und Elbe, um die Spree und Havel und in den deutschen evangelischen Zwischengauen folgte man seinem Rat und Vorgang.

Manche evangelische Reichsstädte ahmten Frankfurts Beispiele nach. Selbst die Geistlichkeit des damaligen Kursachsens war nicht im stande, die an sie gerichteten Anregungen gänzlich abzuweisen. Aber nicht bloß in seiner Zeit begeisterte Spener für die katechetische Sache, auch die unmittelbar folgende ließ den schön erregten Eifer nicht alsobald nach seinem Tode verglühen."

In die Zeit des Aufenthalts Speners in Frankfurt fällt auch die Wiederherstellung der Konfirmation, bei der es ihm vor allem um die subjektive Wirkung auf den Konfirmanden, um „eine segenverheißende, erweckliche Handlung" zu tun war.

Spener war Religion wesentlich Frömmigkeit, das stete Beherrschtwerden des Willens durch den Gedanken an Gott. Er legte das Hauptgewicht auf gottgefällige Bestimmtheit des Denkens, Fühlens und Wollens.

Spener starb 1705 zu Berlin, wo er seit 1691 als Propst und Mitglied des Konsistoriums gewirkt hatte.

Literatur: Ritschl, Geschichte des Pietismus (3 Bde.). Bonn 1886. — Hoßbach, Ph. J. Spener und seine Zeit (2 Bde.). 3. Ausg. v. Schweder, Berlin 1861. — Thilo, Spener als Katechet. Berlin 1841. — Palmer in Schmids Enzyklopädie, 9. Bd., pag. 79. Besser, Gotha 1873. — Wilderhahn, Ph. J. Spener. Leipzig 1865. — Grünberg, Ph. J. Spener, Göttingen 1893. Vgl. auch die Art. d. Handb. „Katechese" und „Pietismus".

Linz. *W. Zenz.*

Spiel s. d. Art. Spielbewegung.

Spielbewegung. Eine Bewegung, ähnlich der im Jahre 1836 durch Lorinser (siehe Turnen) erregten, entstand 1881 durch die Schrift des Amtsrichters Emil Hartwich in Düsseldorf: „Woran wir leiden". Hartwich wandte sich gegen die geistige Überbürdung in den Schulen, gegen die Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung; er forderte, daß „eine harmonische Ausbildung von Körper und Geist wieder das Ideal der Jugenderziehung" werde. Daß die Turnlehrerschaft schon seit etwa zehn Jahren für die Wiedereinführung der Turnspiele, für Anlegung von Spielplätzen etc. eingetreten war (auf den Versammlungen in Salzburg 1874, Braunschweig 1876 und Berlin 1881 wurden ihre Forderungen in Beschlüssen niedergelegt), übersah Hartwich gänzlich. Sein Ruf blieb nicht ungehört; er bewirkte zunächst die Entstehung eines „Vereines für Körperpflege in Volk und Schule", der in Düsseldorf die Einführung von Jugend- und Volksspielen durchsetzte. Der neue preußische Unterrichtsminister von Goßler, der dem Turnen sehr großes Interesse entgegenbrachte und unter anderem die vom Akademischen Turnverein Berlin seit 1880 in Schönholz eifrig gepflegten Turnspiele seiner besonderen Aufmerksamkeit würdigte, gab am 27. Oktober 1882 einen berühmt gewordenen „Ministerialerlaß, betreffend die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der Turnspiele", heraus, der eine allgemeine, unter dem Namen „Spielbewegung" bekannt gewordene Tätigkeit auf dem Gebiete der Leibesübungen hervorrief. Es entstanden zahlreiche Turn- und Spielplätze und allgemein richteten sich die Blicke nach der Stadt, in der bereits 1872 die Gymnasialoberlehrer Dr. Konrad Koch und Corvinus mit der Pflege von Schulspielen vorgegangen waren: Braunschweig. Im Verein mit Koch bildete Turninspektor August Hermann diese Spiele weiter aus. Auch in Görlitz wie in Berlin und anderen Städten waren die Turnspiele nie ganz eingeschlafen. In Görlitz hatte Mor. Böttcher und nach ihm Oberturnlehrer Jordan die Turnspiele eifrig gepflegt. Auf der Philologenversammlung zu Görlitz 1889 wußte Gymnasialdirektor Dr. Eitner im Verein mit dem Abgeordneten von Schenckendorff die versammelten Schulmänner für die Spiele so zu interessieren, daß in zahlreichen Schulen die Turnspiele Eingang fanden. Leider wiederholte sich auch hier der Vorgang, der dem Auftreten Hartwichs vorgeworfen worden war: man stellte die Sache als etwas Nagelneues hin, ohne der treuen Wirksamkeit derer gerecht zu werden, die selbstlos in der Stille schon lange vorher für dieselbe Sache gearbeitet hatten. Aber freilich verstanden es die neuen Männer besser, die Öffentlichkeit für die Spiele zu gewinnen. Eine lebhafte und geschickte Benützung der Presse wußte

den erwähnten Görlitzer Vorführungen solche Bedeutung zu verschaffen, daß der Minister von Goßler den Direktor Eitner mit der Ausbildung von Lehrern im Bewegungsspiele beauftragte. Den Görlitzer Spielkursen folgten andere, in denen meist das von Eitner herausgegebene Buch: „Die Jugendspiele" (1890) als Leitfaden diente. An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, daß der österreichische Minister für Kultus und Unterricht am 15. September 1890 einen Erlaß herausgab, der die Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend an den staatlichen und an den mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehenen Mittelschulen bezweckte. Fand doch die Spielbewegung in Österreich einen besonders lebhaften Anklang, so daß z. B. an dem Görlitzer Spielkursus auch eine Anzahl österreichischer Lehrer teilgenommen hatte.

Um der Spielbewegung eine feste Richtung zu geben und nachhaltigen Erfolg zu sichern, gründeten die Freunde derselben 1891 den „Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele" unter dem Vorsitze des Herrn von Schenckendorff, Görlitz, und Dr. med. F. A. Schmidt, Bonn, der durch Einrichtung von Spielkursen für Lehrer und Lehrerinnen (bis 1906 nahmen insgesammt 14364 Personen daran teil), durch Herausgabe eines Jahrbuches (von 1892 ab), von Regelheften („Spielregeln des Zentralausschusses") und anderen Spielschriften, durch Veranstaltung von öffentlichen Versammlungen und „Kongressen" etc. eine überaus erfolgreiche Tätigkeit entwickelte.

Zu den vielen schon vorhandenen Spielbüchern kamen infolge der Spielbewegung neue, die eine geeignetere Auswahl trafen, bessere Beschreibungen enthielten und einen sorgfältigeren Auf- und Ausbau der Spielregeln zeigten (siehe Spielliteratur bei dem Artikel „Turnen"). Aber auch andere Agitationsschriften — außer dem „Jahrbuche" — verdankten der Spielbewegung und dem Zentralausschusse direkt oder indirekt ihr Entstehen, wie z. B.: Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper, Meyer, Hannover 1889. — Derselbe, Die deutschen Städte und das Jugendspiel, Manz, Hannover 1891. — Zettler, Die Bewegungsspiele, A. Pichler, Wien und Leipzig 1893. — Dr. Schmidt, Die Leibesübungen nach ihrem körperlichen Übungswert. Voigtländer, Leipzig 1893. — Derselbe, Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen etc., 2. Aufl. Voigtländer, Leipzig 1900. — Derselbe, Körperpflege und Tuberkulose. Voigtländer, Leipzig 1902. — Derselbe, Unser Körper, 2. Aufl., Voigtländer, Leipzig 1902. — Dr. Schnell und Wickenhagen, Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, von 1892 bis 1902; seitdem: Körper und Geist, von Möller, Schmidt, Raydt und Wickenhagen. Teubner, Leipzig. — Dr. Schnell, Die volkstümlichen Übungen des deutschen Schulturnens. Voigtländer, Leipzig 1897. — Derselbe, Die Übungen des Laufens, Springens, Werfens im Schulturnen. Voigtländer, Leipzig 1898. — Derselbe, Handbuch der Ballspiele. Voigtländer, Leipzig 1899—1901. — Hermann A., Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 4. Aufl. Voigtländer, Leipzig 1902. — Witte Dr. E., Wie sind die öffentlichen Feste des deutschen Volkes zeitgemäß zu reformieren und zu wahren Volksfesten zu gestalten? Gekrönte Preisschrift. Voigtländer, Leipzig 1896. — Lorenz Dr. H., Wehrkraft und Jugenderziehung. Voigtländer, Leipzig 1900. — Schenckendorff E. v., Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen. 2. Aufl. Voigtländer, Leipzig 1902. — Derselbe und Lorenz Dr., Wehrkraft durch Erziehung. Voigtländer, Leipzig 1904.

Die von dem Zentralausschusse 1895 mit großer Energie in Angriff genommenen Arbeiten zur Umgestaltung der deutschen Volksfeste, die in dem Plane eines deutschen Nationalfestes gipfelten, scheiterten in der Hauptsache an den entgegenstehenden Schwierigkeiten, vielleicht hauptsächlich deshalb, weil sie nicht genug an das geschichtlich Gewordene und dabei insbesondere an die deutschen Turnfeste anknüpften. Jedoch sind Anfänge einer solchen Umgestaltung geschaffen worden, unter anderem in Braunschweig (Sedanfest), Dresden und Köln (Nationalfestspiele).

Wenn die Erfolge der Spielbewegung hauptsächlich und naturgemäß in der weitverbreiteten Einführung von Schulspielen an Knaben- und Mädchenschulen zu finden sind, so haben diese doch weitergegriffen. Zahlreiche Turnvereine richteten besondere Spielabteilungen ein und machten damit die Pflege der Turnspiele zu ihrer Aufgabe.

Auf den deutschen Turnfesten haben die Spiele jetzt einen festen Platz gefunden. Auch manche Hochschulen fingen infolge unausgesetzter Bemühungen des Zentralausschusses an, den Bewegungsspielen eine Heimstätte zu gewähren.

Eindundeinhalb Jahrzehnte eifrigen und erfolgreichen Schaffens hat der Zentralausschuß jetzt bereits hinter sich und noch ist er an der Arbeit, die Spielbewegung weiter auszubauen, das Erreichte zu sichern und zu befestigen.*)

Berlin. *H. Schröer.*

Spieß Adolf, am 3. Februar 1810 in Lauterbach im Großh. Hessen als Predigersohn geboren, lernte in der von seinem Vater errichteten Erziehungsanstalt



Adolf Spieß.

zu Offenbach a. M. den Unterricht in Leibesübungen, teils nach GutsMuths, teils nach Jahn, kennen und wurde dadurch ein begeisterter Anhänger des Turnens. Er studierte Theologie in Gießen, Halle und Berlin. Als Student in Berlin turnte er bei Eiselen, nach seiner Rückkehr nach Gießen gründete er einen studentischen Turnverein und gab einer Anzahl von Knaben Anleitung im Turnen. Im Jahre 1833 wurde er als Lehrer nach Burgdorf in der Schweiz berufen, wo er in Geschichte, Gesang und Turnen unterrichtete. Von 1835 ab leitete er auch den Turnunterricht am Seminar in dem 20 *km* entfernten Münchenbuchsee. 1844 ging er als Geschichts- und Turnlehrer nach Basel; hier leitete er das Turnen am Gymnasium und Waisenhause, an der Realschule und höheren Mädchenschule. Infolge des großen Ansehens, das Spieß sich schon in Burgdorf durch seinen Turnunterricht erworben hatte, empfing ihn bei einem Besuche Berlins 1842 der Minister von Eichhorn, um seine Ansichten über die Gestaltung des Schulturnens zu vernehmen. Auf dieser Reise besuchte Spieß, wie früher schon einmal, Jahn, natürlich auch Eiselen, desgleichen Maßmann in München. 1848 berief die Regierung seiner Heimat den berühmt gewordenen Turnlehrer als „Oberstudienassessor" nach Darmstadt, wo er Turnlehrer ausbilden und das Schulturnen des Landes einrichten sollte. Schon seit Jahren (infolge eines Duells) lungenleidend, vermochte er indes das große Werk nicht völlig durchzuführen und starb am 9. Mai 1858 in Vevey.

Spieß verlangte für die schulpflichtige Jugend ein eigengeartetes, vom Turnen der Erwachsenen völlig getrenntes Turnen. Schon bei seinen studentischen Versuchen in Gießen ließ er die Knaben manche Übungen gleichmäßig und zu gleicher Zeit ausführen. Mehr noch bildete er diese Art des Turnens („Gemeinübungen") in Burgdorf und Basel aus, wo namentlich beim Mädchenturnen diese Methode ihm notwendig erschien. Bei der Gleichmäßigkeit in der Ausführung der Übungen bediente er sich als eines belebenden Elements des Rhythmus, wozu er Zählen, Gesang und Musikbegleitung verwendete. Diese Unterrichtsmethode führte ihn auf die Ausgestaltung und Erweiterung des bis dahin bekannten Übungsstoffes, ja auch zur Erfindung neuer Übungen und, da er die Geräte dem Übungszwecke unterordnete, zur Erfindung neuer Geräte. Die schon von Pestalozzi empfohlenen und betriebenen Gliederübungen gestalteten sich unter seinen Händen zu den „Freiübungen" — im Gegensatze zu den ebenfalls gemein-

*) Eine gute Übersicht über die Maßnahmen zur Hebung des körperlichen Wohles der Schüler an den österreichischen Mittelschulen geben die von dem rührigen Turnlehrer Max Guttmann in den letzten Jahrgängen der Zeitschrift für die österr. Gymnasien gegebenen Berichte, über das Schuljahr 1905/6 daselbst, 3. Heft, S. 261 bis 279 (Anm. d. Red.).

sam ausgeführten Gerätübungen. Die zur Belebung des Unterrichts eingeschobenen und zur schönen Gestaltung des Gehens hinzugefügten Gang- und Hüpfbewegungen mit Veränderung des Platzes und der Reihenfolge der Übenden wuchsen sich zu den „Ordnungsübungen“ aus. Mit ebenso feinem Kunstsinn wie pädagogischem Geschick begabt, wußte er hierbei aus der Verbindung der Tonkunst mit der Bewegungskunst wie aus der Verbindung und Entwicklung charakteristischer Übungen ein Kunstgebilde herzustellen, dem er in Anknüpfung an alte volkstümliche Belustigungen den Namen „Reigen“ beilegte. Den Turnstoff ordnete er systematisch in dem vierbändigen Werke: „Lehre der Turnkunst“ (Basel, 1840—1846). Im I. Teile behandelt er die „Freiübungen,“ das ist Übungen, „welche frei von Geräten in Zuständen, welche die freieste Tätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen.“ Die Zustände, die Spieß meint, sind: Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Drehen. Zu den Tätigkeiten rechnet er: Heben und Senken, Beugen und Strecken, Drehen und Kreiseln, Spreizen und Grätschen. Der II. und III. Teil behandelt das Gerätturnen unter dem Namen „Hangübungen“ und „Stemmübungen“. Zu ersteren gehören alle Übungen, die mittelst der Beugekraft einzelner oder mehrerer Körperteile ausführbar sind, also alle Hangarten an Hanggeräten. Die Stemmübungen beruhen auf der Streckkraft, mittels deren der Körper auf einer oder mehreren Stützflächen gehalten oder bewegt wird; hierher gehören alle Stützübungen an Stützgeräten. Im IV. Teil behandelt Spieß unter dem Namen von „Gemeinübungen“ die Ordnungsübungen („Ordnungsverhältnisse bei den Gliederungen einer Mehrzahl“), seine eigenste Schöpfung. Die methodische Behandlung dieses Stoffes zeigte Spieß in dem zweibändigen Werke „Turnbuch für Schulen“ (Basel, 1847 und 1851). Er ordnet hier den Stoff schul- und stufenmäßig, das ist nach Altersstufen, nach Klassen (I. Bd., 6.—10. Jahr, II. Bd., 10.—16. Jahr). In jedem Bande sind die betreffenden Altersstufen in je zwei Unterrichtsstufen zerlegt (die Schüler sollen demnach nicht streng nach dem Alter, sondern mit Berücksichtigung ihrer körperlichen Anlagen und Zustände eingeteilt werden), alle Übungen also nach vier Stufen geordnet. Der Unterricht soll an Knaben und Mädchen erteilt werden. Übungen, die nur von Knaben auszuführen sind, hat Spieß mit einem Sternchen bezeichnet. Nach den verschiedenen Schulgattungen ist auch der Unterricht verschieden einzurichten. Den Turnunterricht will er nur von Lehrkräften, die eigens für das Erziehungswesen herangebildet sind, erteilt sehen, weshalb er Turnanstalten an Seminaren und Universitäten fordert. Die Leistungen der Schüler im Turnen, festgestellt durch Turnprüfungen, dürfen bei der Versetzung nicht unberücksichtigt bleiben. Die Turnräume (Turnplatz und Turnhaus) müssen möglichst nahe bei der Schule sein.

Mit diesen Ansichten hat Spieß nicht allein dem Turnen in damaliger Zeit neue Wege gewiesen und neues Leben zugeführt, sondern vor allem erst den Eintritt in die Schule eröffnet. Ähnliches wie er hatte schon GutsMuths (s. d.) erstrebt. Der übermächtige Einfluß Jahns (s. d.) aber hatte ein Turnen geschaffen, das man im Gegensatze zu den pädagogischen Bestrebungen der Philanthropen das vaterländische Turnen nennt. Ihm widerstrebten später wegen seiner Loslösung von der Schule und wegen mancher ihm anhaftenden Äußerlichkeit zahlreiche einflußreiche Persönlichkeiten in Staat und Schule. In Preußen war man deshalb schon im Jahre 1819 nahe daran gewesen, die Turnübungen in allen Provinzen dem Unterrichtswesen unterzuordnen, hatten doch selbst einige Freunde Jahns, insbesondere Harnisch, gewünscht, daß das Turnen ein Unterrichtsfach werde wie andere Unterrichtsfächer der Schule. Ein dahingehender Erlaß lag dem Könige schon zur Unterschrift vor und die Schließung der Turnplätze war zu dem Zwecke erfolgt, die gedachte Maßregel vorzubereiten. Nur die politischen Ereignisse, die zur „Turnsperre“ (1820) führten, hatten ihre Ausführung verhindert. Als nun Spieß in Burgdorf zeigte, wie man das Turnen als Schulfach behandeln müsse, lenkte das auch die Aufmerksamkeit der preußischen Regierung auf ihn und führte zu dem bereits erwähnten Empfange Spießens durch den Minister von Eichhorn (1842). Die hierbei von Spieß vor-

getragenen Ansichten fanden so sehr die Billigung des Ministers, daß dieser ihn veranlaßte, seine Meinung über den Gegenstand niederzuschreiben, wodurch die bedeutungsvolle Schrift: „Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung“ (Basel, 1842) hervorgerufen worden ist. Man hoffte damals, die preußische Regierung werde Spieß nach Berlin berufen, um die von ihr geplante Neugestaltung des Turnens, das ist die Einführung des Schulturnens, durch ihn ins Werk setzen zu lassen. Es gehört zu den geschichtlichen Unbegreiflichkeiten, daß diese Hoffnung nicht in Erfüllung ging. Das Unbegreiflichste war jedoch die 1843 erfolgte Berufung Maßmanns (s. d.). Am 6. Juni 1842 hatte die berühmte Kabinettsorder Friedrich Wilhelms IV. die Turnkunst mit den öffentlichen Lehranstalten verbunden und in die Mittel des öffentlichen Erziehungswesens eingereiht und nun sollte die Durchführung dieser allerhöchsten Willenskundgebung von einem Manne ausgehen, der als der unerschütterlichste und eigensinnigste Anhänger des von Friedrich Wilhelm III. geächteten Jahnschen Turnens — das sich in bewußtem Gegensatze zur Schule befand — bekannt war! Ein Jahr später aber erlebte Spieß die Genugtuung, in einer Zirkularverfügung des Ministers von Eichhorn vom 7. Februar — in der die Errichtung von Turnanstalten an höheren Schulen, die Erteilung des Turnunterrichts von wissenschaftlich gebildeten Lehrern der obern Klassen angeordnet wurde — seine Ideen als richtig amtlich anerkannt zu sehen.

Während Spießens Grundsätze von den Vierziger- bis zu den Sechzigerjahren fast allenthalben begeisterte Anhänger fanden und seine Ideen bis heute das Schulturnen (freilich hier mehr, dort weniger) beherrschen, hat man in neuerer Zeit angefangen, sie als nachteilig hinzustellen. Einige haben ihn dafür verantwortlich gemacht, daß das Turnen vielfach aus dem hellen Lichte und der reinen Luft des Tages sich in die abendlich erleuchteten Turnhallen zurückgezogen habe, daß es zu einer „Schule der Bewegungsmöglichkeiten verödet“ sei; Spieß selbst hat man zu einem bloßen „Kombinatoriker“ und unfruchtbaren Systematiker herabzudrücken versucht. Diese Urteile sind völlig unhaltbar. Es ist geradezu unmöglich, ihre Entstehung anders als durch oberflächliche Bekanntschaft mit Spieß zu erklären. Ihnen sind deshalb die Worte Rühls entgegenzuhalten: „Wer Spieß verstehen will, muß sich eingehend mit ihm beschäftigen.“

Spieß ist in Wahrheit ein Mehrer der Turnkunst gewesen. Denn er hat den Turnstoff erweitert durch Ausgestaltung der Freiübungen und durch Erfindung der Ordnungsübungen (mit Einschluß der Reigen). Ihm verdanken wir den Turnstoff für das Turnen der weiblichen Jugend — er war Begründer des Mädchenturnens. Ihm verdanken wir ferner die Grundsätze, die dem Turnen die Tore der Schule öffneten — er war der Begründer des heutigen Schulturnens. Dabei steht er in der Wertschätzung der Freilichtturnerei hinter keinem Neueren zurück. Er hat nicht allein das System der Turnübungen meisterhaft geordnet, sondern er ist auch in der methodischen Behandlung des Turnstoffes ein leuchtendes Vorbild — er war der Begründer der analytisch-synthetischen Methode der Unterweisung im Turnen, der natürlichsten und erfolgreichsten Methode des heutigen Turnunterrichts.

Literatur: Wassmannsdorff Dr. K., Würdigung der Spießschen Turnlehre. Basel 1845. — Lange, Die Leibesübungen. Rud. Besser, Gotha 1863. — Lion F. C., Kleine Schriften über Turnen von Ad. Spieß. Rud. Lion, Hof 1872. — Niggeler, Zur Turngeschichte. Haller, Bern 1879. — Hirth G., Das gesamte Turnwesen. 2. Aufl. von Dr. R. Gasch, Rud. Lion, Hof 1893. — Euler C., Geschichte des Turnunterrichts. Thienemann, Gotha 1891, 2. Aufl. 1907. — Derselbe, Enzyklopäd. Handbuch, II. A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien 1895. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens. 2. Aufl. Ed. Strauch, Leipzig 1897. — Angerstein-Kurth, Grundzüge der Geschichte und Entwicklung der Leibesübungen. 2. Aufl. A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien 1897. — Cotta, Leitfaden f. d. Unterricht in der Turngeschichte. Voigtländer, Leipzig 1902. — Schröer, Methodik des Turnunterrichts. Teubner, Leipzig 1904.

Berlin. *H. Schröer.*

Spilleke August Gottlieb, geboren 2. Juni 1776 zu Halberstadt, besuchte die Domschule daselbst, mußte aber als vaterlose Waise frühzeitig Privatunterricht er-

teilen; 1796 bezog er die Universität Halle, um Theologie zu studieren, wendete sich aber unter dem Einflusse von F. A. Wolf (s. d.) hauptsächlich der Philologie zu, die damals zuerst den Charakter eines Vorbereitungsstudiums für den Stand von Berufslehrern annahm. Auf Wolfs Empfehlung kam Spilleke auch 1798 als Erzieher der Kinder des Oberkonsistorialrates und Rektors des Gymnasiums zum grauen Kloster Gedike nach Berlin. 1800 trat er eine Lehrstelle am Fr. Werderschen Gymnasium daselbst an, das unter Bernhardis Leitung in erfreulichem Aufschwunge sich befand. Sukzessive lehrte Spilleke Religion, alte Sprachen, Deutsch und Geschichte und gewann als Lehrer einen so guten Ruf, daß ihn Scharnhorst 1810, dem Gründungsjahre der Universität Berlin, als Lehrer der deutschen Sprache an die königliche Kriegsschule berief. Es war die Zeit der Reorganisation des preußischen Staates in modernem und nationalem Sinne, die Zeit der Aussaat, die zwei Menschenalter später als Frucht die Wiedererhebung des deutschen Reiches unter preußischer Führung reifen ließ. Fichtes Reden an die deutsche Nation waren eben ergangen, Scharnhorst und Gneisenau hauchten der preußischen Armee ihren Feuergeist ein. Das war die richtige Zeit der Wirksamkeit für den jungen, von seiner Aufgabe begeisterten Lehrer, der bald Ansehen und Bedeutung sich errang und schon 1821 zur Leitung von J. J. Heckers Schöpfung, bestehend aus dem 1797 aus den Lateinklassen hervorgegangenen königlichen Friedrich Wilhelm-Gymnasium sowie der damit verbundenen königlichen preußischen Realschule und Mädchenschule berufen wurde.

Die Anstalt, deren Gründungsgeschichte unter J. J. Hecker (s. d.) sich angegeben findet, die Stammschule für das Realschulwesen Preußens und auf deutschem Gebiete überhaupt, hatte inzwischen mehrfache Wandlungen durchgemacht. Als Spilleke sein neues Amt antrat, fand er das Gymnasium, dem in Preußen von W. v. Humboldt, dem Freund und Gesinnungsgenossen Fr. A. Wolfs, neue Ziele, durch Süvern ein Lehrplan gegeben worden war, in eingefahrenen Geleisen. Ganz anders war es bei der Realschule (s. d.). Seit der Einrichtung unter Hecker waren über zwei Menschenalter verflossen, eine organische Weiterbildung war nicht erfolgt, es war aber eine durchaus neue Zeit mit neuen Anforderungen gekommen. Mit einer bloß mechanischen Einführung in verschiedene, dem Erwerbsleben dienende Disziplinen der angewandten Naturwissenschaften war es nun nicht mehr getan. Sollte nach des Gründers Willen die Realschule neben dem Gymnasium mit seinen erhöhten Zielen und vertieften Anforderungen wirklich koordiniert bestehen bleiben, so mußte eine gründliche Reform erfolgen; es



August Gottlieb Spilleke.

ging nicht an, den neuen Wein in die alten Schläuche zu füllen.

Noch ließ man in Preußen Männern von Ruf zur Entfaltung ihrer Eigenart den nötigen Spielraum. Mit Feuereifer suchte Spilleke über die seinen Schulen zu Grunde zu legenden Prinzipien sich Klarheit zu verschaffen und sie zu verbreiten. So entstanden seine beiden programmatischen Abhandlungen; die eine: „Über das Wesen der Gelehrtenschule“ erschien noch 1821; im nächsten Jahre folgte die Programmarbeit „Über das Wesen der höheren Bürgerschule“; zu berücksichtigen ist auch noch: „Über die gegenwärtige innere Einrichtung des Friedrich Wilhelm-Gymnasiums und der Realschule nebst der damit verbun-

denen Töchterschule 1823*). Wie schon Hecker plante, sollte diese ihre Stelle nicht unter, sondern neben dem Gymnasium einnehmen, sie sollte für diejenigen bürgerlichen Berufsarbeiten vorbereiten, welche eine wissenschaftliche allgemeine Bildung erfordern und, wie L. Wiese, Spillekes Schwiegersohn, der eine Zeitlang selbst an der Anstalt wirkte, bemerkt, die Schüler so führen, daß auch das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinne.

Spilleke war ein zu klarer Kopf, um ein unpraktischer Prinzipienreiter zu sein. Er bekämpfte die nebulose humanistische Auffassung vom rein formalen Zwecke des Unterrichts, aber auch das engherzige philanthropische Nützlichkeitsprinzip, das alle Unterrichtsmittel nur in Beziehung auf den künftigen Beruf auswählen wollte (vgl. Ziegler, Gesch. d. Päd. S. 335). Beides müsse geschehen; aber, „da es zwei Hauptrichtungen im Menschen gebe. von denen die eine überwiegend nach dem Idealen und Wissenschaftlichen, die andere überwiegend nach dem Praktischen geht“, so müsse es auch zwei Hauptrichtungen von Schulen geben, nämlich die Gelehrtenschule des Gymnasiums und die Real- oder Bürgerschule, und als Vorbereitung für die Entscheidung die Elementarschule, von welcher der Schüler im zwölften Jahre entweder in die eine oder andere Kategorie einzutreten hat. Spilleke erklärte ausdrücklich, er für seine Person könne keinen Gesichtspunkt auffinden, unter welchem Latein eine zweckmäßige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte, fügte aber in der Erkenntnis, wie er sich dadurch selbst den Wind benehme, hinzu, dieses sei nur in außerordentlichen Stunden an solche zu erteilen, welche ihres künftigen Berufes wegen einige Kenntnisse davon besitzen müssen“ (Ziegler a. a. O. ib. S. 337). Als der Zug der Zeit und das Berechtigungswesen (s. d. Art. Berechtigungen, Realgymn. u. Realschule) dahin drängte, nahm er Latein unbedenklich auf, da er unter allen Umständen der Realschule ihren Platz wahren und sie nicht ein zweites Mal auf den bloßen Standpunkt einer Fachschule hinabsinken lassen wollte.

Wie Hecker war auch Spilleke so glücklich, in ungebrochener Kraft und aus einem schönen Familienleben heraus sein Leben zu beschließen. Ein Schlaganfall raffte ihn am 9. Mai 1841 hinweg. Wie bei Hecker zeigte auch die großartige Beteiligung an Spillekes Leichenfeier, daß seine Mitbürger seinen Wert erkannt hatten und zu schätzen wußten. Sein Schwiegersohn L. Wiese, der bekannte langjährige Leiter des preußischen Schulwesens, hat ihm in seinen Schriften: A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit. 1842; Das höhere Schulwesen in Preußen, historisch-statistische Darstellung, 3 Teile, Berlin 1864 bis 1873, dann Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, 2 Bde., Berlin 1886, wie auch im Artikel Spilleke in der allgemeinen deutschen Biographie Bd. XXXV, ein Denkmal gesetzt (vgl. auch Schmids Enzykl. Bd. 9, S. 107, und Reins Enzykl. Bd. VI., S. 739).

Haben Spillekes Bemühungen, der Realschule die Koordination neben dem Gymnasium zu sichern, erst in den letzten Jahren dieses Ziel erreicht, so schließt doch seine Tätigkeit die erste Sturm- und Drangperiode des Realschulwesens ab. Schon zu seinen Lebzeiten und hauptsächlich durch ihn hat das preußische Realschulwesen feste bleibende Formen erhalten, und wie 1827 den Abiturienten seiner Anstalt der Eintritt in die Zivilverwaltung und das Einjährigenrecht zuerkannt wurde, so wurde 1852 durch die vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürgerschulen sowie Realschulen angeordnete Entlassungsprüfung — in welche Latein bereits einbezogen war — hiedurch der Mittelschulcharakter und die allgemein bildende Tendenz dauernd gesichert.

Linz. *Hans Commenda.*

Sport s. d. Art. Turnen.

Sprache s. d. Art. Deutscher Sprach-, Griech. Sprachunterricht u. s. w.

Sprachlehre. Von unseren Söhnen und Töchtern verlangt man heutzutage, daß sie nach vollendeter Lehr- und Lernzeit im stande sind, ihre Gedanken in der Schriftsprache sicher und fehlerfrei in Wort und Schrift auszudrücken. Hat die gütige Mutter Natur dem jungen Weltbürger normale Sprachwerkzeuge mit in die

*) Vgl. Gesammelte Schulschriften von Spilleke. 2 Bd. 1825.

Wiege gelegt, so erwirbt er, weil er gerne spricht und sprechen hört, sehr bald auf dem Wege der Nachahmung das mächtige Rüstzeug des Menschen: die Sprache. Das Kind vernimmt das Wiegenlied: „Schlåf, Kinderl, schlåf!" — hört die Laute der Kindersprache mit den vielen Reduplikationen: Papa, Mama, Aa! Wehweh! Wauwau! klingkling! bumbum! — hört die Sprache des Vaters, der Geschwister, der Dienerund der Nachbarschaft, der Bekannten und Verwandten, lauscht in der Schule den Erzählungen und Schilderungen des Lehrers, läuft mit den Mitschülern auf die Wiese, pflückt die Maiblume (Taraxacum officinale Wigg.), kerbt deren hohlen Schaft am Ende ein, nimmt ihn in den Mund und spricht fort und fort:

Åpfelbåm, Birnbåm, Maibåm,
Drah ma mein Radl zsåm!

wobei sich die eingekerbten Abschnitte wie Spiralen aufwärts rollen — freut sich an den Liedern und Gedichten von Hey, Uhland, Rückert, Schiller, Goethe, singt aus vollem Halse und voller Brust: „Alle Vögel sind schon da, alle Vögel!" aber am Ende des Schuljahres auch: „Großer Gott, wir loben dich!" Man sieht, beim Erlernen der Sprache machen sich mancherlei Einflüsse geltend. Seiner Gedankenwelt in der neuhochdeutschen Schriftsprache in Wort und Schrift richtig und sicher Ausdruck zu verleihen und Wort und Schrift anderer, die sich dieser Sprachform bedienen, richtig zu verstehen, das ist das Ziel und der Zweck der deutschen Sprachlehre. Auf diesem Gebiete lassen sich der Hauptsache nach drei Richtungen unterscheiden: die alte, die logische und die historische Grammatik. Die erste folgt den Pfaden der in den alten Klosterschulen im Gebrauch gewesenen lateinischen Grammatiken. Das zeigen Laurentius Albertus (1573), Clajus (1578), dann der Rechenmeister Fabritius aus Erfurt, Oelinger (1574, im Druck 1573 fertig) und viele andere (vgl. Kehr, Methodische Quellschr.). Von hohem Interesse auch noch für unsere Tage ist das Bestreben, der Jugend das Erlernen der Grammatik durch Bilderwerk zu erleichtern. Diesen Weg schlug die Grammatica Figurata des Matthias Ringmann (Philesius Vogesigena) ein, ein merkwürdiges Büchlein aus dem Jahre 1509.*) Es enthält die Anleitung zu einem Kartenspiele, durch welches die Regeln der lateinischen Grammatik nach den damals gebräuchlichsten Lehrbüchern, der Ars minor Donati und der Regula Remigii, den Schülern leichter faßlicher gemacht und dem Gedächtnisse besser eingeprägt werden sollten. Das Hauptbild zeigt ein ziemlich weitläufiges Gebäude mit acht Personen, die die 8 Redeteile darstellen: Curatus-Nomen, Sacellanus-Pronomen, Rex Verbum, Regina-Adverbium, Monachus-Participium, Pincerna-Conjunctio, Aedituus-Praepositio, Stultus-Interjectio. Eine vollständige Beschreibung und treffliche Würdigung dieses pädagogisch-grammatischen Kartenspieles gab Prof. Dr. K. Klement im Jahresberichte des Staatsgymnasiums im XIX. Bezirk (in Wien 1902/03). Von nicht geringerem Interesse ist der Turm der Grammatik (s. Monogr. der deutschen Kulturgeschichte IX. 35. Abb. 36) von Valentin Bolz (1548), der den Gedanken darstellt, die Grammatik schließt den Lernenden die Türe auf und führt sie zur Kenntnis der Redeteile, Orthographie u. s. f.

Die alte Grammatik zeichnet sich durch große Starrheit, Unbeweglichkeit und Unveränderlichkeit aus; sie hat kein Ohr für den Pulsschlag der Zeit, kein Verständnis für das Leben und Weben der Sprache, sie übersieht, daß die Sprache fortwährend im Werden, Entwickeln und im Umgestalten begriffen ist, und erblickt nur in der lateinischen Sprache ihr hohes Vorbild; erst Adelung und Heyse — des Grammatikers J. G. Schottel (17. Jahrhundert) und des Sprachdiktators Gottsched (18. Jahrhundert) ganz zu geschweigen — suchten den Sprachgebrauch durch Schriftsteller, die ihnen als die besten erschienen, festzustellen. Beide Sprachmeister hatten großen Erfolg, Adelung besonders durch seine deutsche Sprachlehre (Berlin 1781), die auf Befehl des Staatsministers Freiherrn von Zedlitz abgefaßt wurde, „um die deutsche Sprache auf deutschen Schulen grammatisch zu lehren und zu lernen." Reim und Rhythmus zog die alte Grammatik zum

*) Drucke und Holzschnitte des XV. und XVI. Jahrhunderts. Heitz, Straßburg 1905.

Einprägen der Regeln oft heran. — Bei der logischen Grammatik gilt der Grundsatz: „Die Sprache ist ein organisches Erzeugnis des menschlichen Geistes und als solches selbst ein in allen seinen Teilen und Verhältnissen organisch gegliedertes Ganze (K. F. Becker, Organisation der Sprache, Frankfurt 1847, IV. F.). Heute wird noch hie und da Beckers System geschätzt, besonders seine Sprachlehre, die Klarheit und Übersicht geschaffen hat. Daß dieses System viel Beifall gefunden hat, dankt Becker nicht zu geringem Teil zwei praktischen Schulmännern: R. J. Wurst und F. S. Honkamp, die seine Ideen mit Geschick und Glück auf den Boden der Schule verpflanzten. Wurst trat mit der Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre (Reutlingen 1843) für Becker in die Schranken: der Unterricht müsse mit dem Satze beginnen und jede andere Belehrung über einzelnes in der Sprache an die *Glieder* des Satzes knüpfen (I, IV.) — in die Elementarschule gehöre ein System der Sprache (II, XI). Diesterweg, der geniale Pädagog, bezeichnet die Sprachdenklehre als unpassend. Honkamps methodisches Handbuch für Lehrer an Schullehrer-Seminarien (Büren 1840, Soest 1848), angeordnet nach Beckers natürlichem System, galt einst als eine der besten Sprachlehren. Da hieß es, die Schüler zur Selbsttätigkeit anleiten, sie mußten finden und entdecken, was ihre Kraft anregte und stärkte. Seltsam ist es freilich, daß Honkamp in Heines Gedicht: Leise zieht durch mein Gemüt Liebliches Geläute — das Wort „liebliches" als unrichtig erklärt, weil nach dem „System" ches eine tonlose Silbe ist, die nicht volltönig gebraucht werden darf (S. 323). — Die dritte Richtung, die historische Grammatik, eröffnete neue Bahnen, regte zu tiefen Forschungen an, bot weite Ausblicke. Herder ahnte schon vieles über den Ursprung der Sprachen, was spätere Zeit erst zu Tage förderte. Durch Wilhelm von Humboldt (geb. 1767), August Wilhelm von Schlegel (geb. 1767), Friedrich von Schlegel (geb. 1772), Franz Bopp (geb. 1791), August F. Pott (geb. 1802), Rasmus Chr. Rask (geb. 1787) wurde die Sprachwissenschaft auf ganz neue Grundlagen gestellt, man spürte dem Ursprunge der Sprache nach, trieb vergleichende Sprachforschung, wodurch man ungeahnte Resultate erzielte. Mitten in diesen Bestrebungen stand der Altmeister der deutschen Grammatik, Jakob Grimm (geb. 4. Jänner 1785), der Schöpfer der historischen Grammatik, wie ihn Delbrück nennt. „Die deutsche Grammatik Grimms wirkte mächtig auf die Zeitgenossen. Zuerst imponierte die unsägliche Fülle des Stoffes, womit verglichen die schülerhaften „„Regeln"" der griechischen und lateinischen Grammatik gar armselig erschienen" (Delbrück, Einleitung in das Sprachstudium. Leipzig 1884. S. 32). — Alle drei Richtungen der deutschen Sprachlehre fanden Bewunderer, Lobredner, Nachahmer, aber auch einflußreiche Gegner. J. Grimm hat den Ruhm, daß vieles Sprachgut, das sein ausgezeichneter Spürsinn und sein feines Sprachempfinden aufgefunden haben, heutzutage bis in die letzte Dorf- und Waldschule, bis in den Kindergarten und in die Spielschulen eingedrungen ist. Auch an zarter Aufmerksamkeit fehlte es dem Schöpfer der historischen Grammatik von Seite derjenigen Sprachmeister nicht, die für die Schule in seinem Sinne zu wirken suchten. Dr. L. Diefenbach widmete ihm die Pragmatische deutsche Sprachlehre (Stuttgart 1851) und in Wien Th. Vernaleken die zweibändige deutsche Syntax (Wien 1861 und 1863), die, wie Behaghel im Buche über den Gebrauch der Zeitformen S. 1 bemerkt, von der heutigen, historischen Auffassungsweise noch unberührt ist. „Die sprachlichen Gebilde (Laute, Wörter, Wortverbindungen und Sätze) kann man von zwei Gesichtspunkten aus betrachten. Man kann sie rein in der Art der Naturwissenschaft beobachten, ohne Rücksicht auf die Bedeutung, die ihnen innewohnt. Dann untersucht man, wie sie hervorgebracht worden, wie sie dem Ohre erscheinen. Das ist die Aufgabe der Lautwissenschaft (Phonetik). Man kann bei der Betrachtung dieser Gebilde aber auch berücksichtigen, daß sie Träger einer bestimmten Bedeutung sind. Das ist die Aufgabe der Sprachwissenschaft (Sprachlehre oder Grammatik)." — Was heutzutage in niederen und höheren Schulen auf dogmatischem, genetischem Wege oder bloß durch ausgiebige Übung gelehrt wird, gehört in das Gebiet der Laut-, der Wort- und der Satzlehre. Die Laut-

lehre gibt Bescheid über das Hervorbringen der Laute, die Lautnachahmung (uhu, fink), sie teilt die Laute in Gruppen, zeigt den Lautwandel der Vokale und Konsonanten, die Einwirkung eines Lautes auf den anderen, handelt von der Betonung der Laute, dem Wortakzent, von Haupt- und Nebenton, von der Betonung zusammengesetzter Wörter, unterscheidet den musikalischen von dem dynamischen Akzent, wie das sehr anschaulich H. Paul im Grundrisse I, 550 darstellt. Ein großer Teil dieses weitverzweigten Gebietes wird auch in der niederst organisierten Volksschule unter dem Namen Rechtschreiben gelehrt. — Die Wortlehre behält die Wortformen und die Wortbedeutung im Auge und leitet zur Erkenntnis und zum richtigen Gebrauche der Flexionsformen und der Bildung der Wörter an. Die Aufgabe der Wortbildungslehre ist, „die Bahnen aufzusuchen und zu verfolgen, in denen sich die Bildung des Wortschatzes vollzieht“ (Wilmanns I. 1), daher lehrt sie Ableitung und Zusammensetzung der Wörter durch die vielen zu Gebote stehenden äußeren und inneren Mittel, schildert, wie die Bedeutung der Wörter auf diesem Wege total verändert wird, so z. B. gibt die Silbe *ver* = den Sinn von Verlust, Verderben, Verneinung und Gegensatz: verlieren, verderben, versagen, verraten, den des Zuviel: verschlafen, versitzen, versalzen, dann Ende und Ausgang: verbluten, vertreiben, verhungern, sie vermittelt „ab“, „weg„, „fort“, „dahin“: verdrängen, verreisen, verwelken, oft scheint sie bedeutungslos, verbergen, verfluchen, verlachen; vorzügliche Aufmerksamkeit verdient die Bedeutung von zutun, bedecken, in den Weg stellen: verbauen, verkleben, verriegeln, zuweilen erhält der Begriff eine gelinde Verstärkung: verschämt, verbuhlt, verhaßt, sie zeigt auch Verwandlung in den Stoff des Substantivs oder bloßes Überziehen der Oberfläche damit an: verglasen, vergolden, versilbern (D. Gram. J. Grimm II. 835—846. Ausg. 1878). Die Wortbildungslehre richtet auch auf die Fremdwörter, auf verdunkelte Bestandteile der Wörter, auf die Substantivierung der verschiedenen Wortarten, auf die Satznamen und Imperativbildungen das Augenmerk: das Gute, das Mein und Dein, das Nachsehen, die böse Sieben, Nimmersatt, Rührmichnichtan! Packan! Tischlein-deck-dich! Küß-den-Pfennig! Sie weist auf die Wortungeheuer, die Scherz, Dummheit oder andere Veranlassung in Umlauf bringen: Schneebergerschnupftabaksgroßhandel (Raabe, Gsm. Erz. III. 89); sie (die Tyrannei) fletscht die leichenausdererdepudelnden Hyänenzähne (M. G. Saphir, Blaue Blätter VI. 29); perlengrauglacébehandschuhte Hände (Ged. Detlev von Liliencron 270); Kaiser Franz Josef-Jubiläumsrentenversicherungsanstalt. Die moderne Grammatik achtet bei Wortbildung besonders auf das innere Leben der Wörter, auf den Inhalt und den Bedeutungswandel: „Er macht einen Satz“ wird in verschiedenem Sinne bezogen auf einen Turner, einen Drucker, einen Komponisten oder einen Grammatiker (Waag, S. 24). Auf diesem Wege kommen gute Denkübungen zu stande: Christkind, Christenkind? Landmann, Landsmann? Wassernot, Wassersnot? — Die Mehrdeutigkeit der Wörter führt zu den anregendsten Sprachübungen. Es sei nur hervorgehoben, wie O. Erdmann das Zeitwort stehen in den Blickpunkt des Schülers bringt: Wie *stehts* mit Ihrem Befinden? Das Barometer *steht* hoch. Der Mond *steht* am Himmel — dann besagt das Wort den Gegensatz von in Bewegungsein und bedeutet stille stehen: ein Mühlrad, die Uhr, der Wagen steht. Es steht aber auch der Tisch im Zimmer, auf dem Tische steht die Weinflasche, das Wasserglas, das Salzfaß; das Brot hingegen liegt auf dem Tische, es liegen auch Messer und Löffel. Überträgt man diese Erscheinung wieder auf den Menschen, dann ist es möglich zu sagen: Der Mensch steht auf dem Kopfe, steht auf den Händen, aber niemals: er steht auf dem Rücken u. s. w. In das Gebiet der Bedeutungslehre gehört auch der den Wörtern innewohnende Gefühlswert, wie das die Wortpaare zeigen: Roß, Pferd; Leu, Löwe; Krieger, Soldat; sie gingen weiter, sie gingen fürbaß; — es gehören auch hieher die Synonymen, wie z. B. Körper, Leib; Tier, Vieh, und die sogenannte Volksetymologie, wo durch Umbildung, Anlehnung an Bekanntes meistens zwei ganz unverwandte Wörter miteinander verknüpft werden: Beispiel,

Eichhörnchen, Maulwurf, Vielfraß sind solche Wortgebilde. — Die Satzlehre betrachtet die Wortgruppen, hütet sich vor dem Fundamentalirrtum, als müßte ein Satz notwendig aus mehreren Wörtern bestehen, denn auch ein Wort (Hilfe! Feuer!) genügt oft, um einen Satzinhalt klarzumachen (Uhl 55); sie lehrt Form und Inhalt der Wortgefüge, die Grundbestandteile des Satzes und deren verschiedene Nebenbestimmungen, dann den Satzton und die verschiedenen Erscheinungen des zusammengesetzten Satzes kennen. — Diese drei Gebiete mit ihrem mannigfachen Verzweigungen und wie sie so häufig ineinander greifen, dürfen bei der praktischen Durchführung nicht zu isolierter Behandlung kommen. Richtige Konzentration muß da stattfinden. Der Satz ist ohne Wort, das Wort ohne Laut nicht denkbar. Bei allen Besprechungen und Übungen darf der sprachliche Zusammenhang von Laut-, Wort- und Satzlehre nicht abhanden kommen, wie das so deutlich die Poetik zeigt, wo Laut, Wort und die verschiedensten Satzgebilde, Laut-, Wort- und Satzbetonung, Reim und Rhythmus beständig ineinander greifen. Je inniger und lebendiger, je öfter und mannigfacher diese drei Gebiete in nähere Beziehung treten, desto größer wird die Erkenntnis und der Einblick in den Wunderbau der Sprache und desto sicherer und gewandter der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck.

Die Sprachlehre wird verschieden gelehrt. Die einfachste Art ist der dogmatische Lehrgang, welcher die vielen Sprachformen Absatz um Absatz zur gedächtnismäßigen Aneignung vorträgt. Ein anschauliches Beispiel dieses Verfahrens bietet Reinbecks Deutsche Sprachlehre (Wien 1817). Die mechanisch-grammatische Methode mit ihren schalen Wort- und Formklaubereien (in welcher Zahl? in welchem Fall? in welcher Zeit? in welcher Art?) ist ermüdend über alle Maßen. — K. F. Becker ist der Schöpfer der logisch grammatischen Methode, die, wie oben bemerkt, weite Verbreitung gefunden hat. Die analytische oder anlehnende oder angelehnte Methode, so genannt, weil sie sich nach Jacotots Universalunterricht an ein Sprachlich-Ganzes, an ein Lesestück anlehnt, ist ein bedeutender Schritt nach vorwärts, denn auf diesem Weg kam Leben und Bewegung in den Sprachlehrunterricht. Der Bahnbrecher ist Friedrich Otto (1844) und die besten Vertreter dieser Richtung sind Diesterweg, Kellner und Kehr. Eine Unzahl von Schriften traten für diese gute Sache in die Schranken, aber mit J. J. Rousseau möchte man ausrufen: Alles entartet unter den Händen der Menschen. Kellner selbst tadelte das Zerpflücken, Zermalmen, Zerkauen, Breittreten der Sprachstoffe und das ermüdende Zuviel und Zuvielerlei. Daher fehlte es nicht an Gegnerschaft. Es kam zur Mustersatzmethode, welche die Sprachformen in ausgewählten Sätzen zu veranschaulichen suchte. Dieses Bestreben rief viele allzu lehrhaft abgefaßte Beispielgrammatiken ins Leben. Zugleich tauchte die grauenhafte Satzbildungsmethode empor, wo es galt, den Augenblick Sätze um Sätze zu bilden, die oft den Stempel des Lächerlichen an der Stirne trugen und so das Gute, das in dieser Methode liegt, zu nichte machten. Die anlehnende Methode entwickelte sich immer mehr und mehr zur exegetischen, die an die Texte der Lesebücher herantritt, auslegt, erklärt — mitunter auch unterlegt — und in das Wesen der Sprache und der Sprachlehre tiefer eindringt. Dieser Sprachunterricht brachte der deutschen Schule eine Unzahl von Kommentaren, in denen die Lesestücke bald innig und sinnig, bald kurz und bündig, bald oberflächlich und recht langweilig, mitunter auch in ermüdender Weite und Breite behandelt sind. Lehrer und Schüler kamen dabei vom Hundertsten ins Tausendste, was der wichtigen Auffassung des Sprachstückes häufig Abbruch tat. Das Beste, was diese Kommentare leisteten, war, daß sie durch die vielen Bei- und Zugaben wenigstens das Sprachgefühl stärkten. So wertvoll das Sprachgefühl ist, für die Sprachrichtigkeit in Wort und Schrift reicht es nicht aus, es ist trügerisch, läßt den Schreibenden, wenn er nicht eine gottbegnadete Dichterseele hat, oft in Zweifel, was sprachlich richtig oder falsch ist. Das hat man die Zeit her gefühlt und deshalb erschienen für höhere Schulen systematische Sprachlehren, Lehr- und Handbücher, Grundzüge, Schulgrammatiken u. dgl. die

schwere Menge und für die niederen Schulen wurden zahlreiche Sprachbücher, Sprachschulen, Aufgabensammlungen mit Diktierstoffen u. dgl. bearbeitet. — Merkwürdig ist aber der Umstand, daß in jüngster Zeit Dr. Th. Matthias einen starken Band von Schwankungen, Irrtümern, Nachlässigkeiten in seinem *„Sprachleben und Sprachschäden"* zusammentragen konnte. Die bekannten *Sprachdummheiten* (Dr. G. Wustmann 3. Aufl.) sind eine weit über 400 Seiten umfassende, aus Irrtümern, Absonderlichkeiten der Schreiber ganz genetisch aufgebaute Sprachlehre des Zweifelhaften, Falschen und Häßlichen, die teils viel Gutes gestiftet, teils, wie J. Minors „Allerhand Sprachgrobheiten" zeigen, auch zu mancher Einseitigkeit verleitet hat.*)

Die Erfahrung lehrt, wie verhältnismäßig leicht sich der Mensch im Lernzeitalter eine Sprache anzueignen vermag. Rasch erfassen die Schulkinder Laute, Wörter, Wortgruppen, Sätze, Sprüche und Reime der Sprache. Das gibt den Fingerzeig, wie in der Volks- und Bürgerschule der Sprachunterricht zu betreiben ist. Wie bei der Orthographie müssen auch in der Wort- und Satzlehre Ohr, Auge, Mund, Hand und Verstand herangezogen werden. Auch auf sinnfällige Hilfsmittel verzichtet bei dieser Disziplin die Gegenwart nicht. Rhythmus und Reim muß herbei wie in der alten Grammatik (Bötticher), Symbole graphischer Natur, wie auffallende schwarze Punkte, Richtungslinie, um „woher", „wohin", „seit wann", „bis wann" u. dgl. zu veranschaulichen, die Hebelwage, um das Gesetzmäßige der Wortfolge besser zu begreifen (Dr. W. Nagl). Kinder lieben die Farben, besonders die rote. Diesen Umstand beutet der Oberlehrer J. M. Schuster in Felixdorf (Niederösterr.) in seiner Schreiblesefibel (1891) aus, wo jeder zu behandelnde Buchstabe (a, aa, n, nn, ei) in grellem Rot dargestellt ist. So wertvoll diese Hilfsmittel für den Unterricht in der Sprachlehre auch sein mögen, die Hauptsache bleibt immer ein ausgezeichneter Anschauungsunterricht; der vermittelt die wichtigen Sachkenntnisse, diese bereichern den Sprachschatz und dazu gehört die Mutter aller Vollkommenheit, die Übung, „die willige Gehülfin und treue Gefährtin jedes Lernens. Die Jugend hat Überfluß von gutem Willen und Mut sich zu üben" (Herder, Schulreden Nr. 3). Übung stärkt das Sprachgefühl und führt zum Sprachbewußtsein, welches Denken und Sprechen in Zucht nimmt. Auf das Können kommt es in der Volksschule an und dazu geht der Weg durch die Übung. Die vielen Definitionen, Regeln und Belehrungen beschränkt man auf das geringste Maß. Das Wieviel in der Sprachlehre bestimmt sich bei der inhaltlichen Besprechung der Lektüre, bei der mündlichen Vorbereitung des Aufsatzes und seiner Korrektur (Das 5. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller S. 112). Das fortwährende Analysieren tut es allein nicht; in der Volks- und Bürgerschule heißt es achten auf die Mehrung des Sprachschatzes, die Mannigfaltigkeit des Ausdruckes, die Umfärbung des Gedankens, auf die Bildung und den Bedeutungswandel der Wörter und auf die bündige und richtige Wiedergabe der ethischen, geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Stoffe. Viele Lehrer wollen die Sprachbücher ganz und gar aus der Schule verbannen. Das hat gewiß den Grund darin, weil diese Hilfsbücher meist Selbstverständliches breittreten; die Sprache darin ist geschraubt, geziert, nüchtern, kahl und entbehrt aller Natürlichkeit. Mitunter geraten die Verfasser in eine förmliche Namenaufzählungsmethode, wie Michel-Stephan, die in ihrem meth. Handbuch (Leipzig 1907) zur Aussprache des kurzen o 139 und zu der des kurzen u 167 Wörter verwenden. Mit Hamlet möchte man da ausrufen: Worte, Worte,

*) Viele ähnliche Schriften stellen sich die Aufgabe, die Sprachschäden durch Einzelbetrachtungen des näheren kennen zu lernen: Kellers Antibarbarus; K. G. Andresens Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen und die Schrift über deutsche Volksetymologie; Sanders Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in deutscher Sprache; A. Lehmanns Sprachliche Sünden der Gegenwart; A. Brunners Schlecht Deutsch; Albert Heintzes Gut Deutsch; Dr. Matthias, Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauches; Th. v. Sosnoskys Sprachsünden; Ernst Eckstein, Verstehen wir Deutsch? — Otto Schroeder, Vom papiernen Stil u. a.

Worte! Wer an den Abteilungsunterricht denkt, der verlangt Sprachbücher mit zweckmäßigen Aufgaben für den indirekten Unterricht. Am einflußreichsten für einen verständigen, naturgemäßen Sprachunterricht, bei dem die Sprachlehre nicht zu kurz kommt, waren Hildebrand, Kern und Rein, der erste durch sein Buch „Vom deutschen Sprachunterricht". Der berühmte Meister setzt den Sach- und Sprachunterricht, wie er in den Elementarklassen betrieben wird, sinngemäß fort, schließt der Sachkunde die Sprachlehre an, führt den Schüler immer in das volle Leben, in Wald und Feld, in Dorf und Stadt, in die Stätten der Handwerker, in das Warenhaus des Kaufmannes, auf die Schiffe der Seeleute und holt da aus der Welt der Sachen, was der Schüler zum richtigen Sprechen und Schreiben nötig hat. Kerns Verdienste liegen im Vereinfachen der Sprachlehre, besonders der Satzlehre, wobei er freilich an die höheren Schulen denkt und nicht an die Volksschule, der aber gewisse Vereinfachungen noch mehr zu statten kämen als den Gymnasien und den Realschulen. Die acht Schuljahre (Rein, Pickel, Scheller) geben für den richtigen Betrieb der Sprachlehre treffliche Winke. Das Beste darin ist der Umstand, daß sich der Schüler die Sprachlehre selbst ableitet und selbst in sein Übungsheft schreibt. Dieses Verfahren ist naturgemäß und wurde seinerzeit von Ch. Ferd. Koch (Deutsche Grammatik, 8. Aufl., Jena 1875 XIII) warm befürwortet. Die auf Grund des österr. R. V. G. ausgearbeiteten Lehrpläne zeichnen für die verschiedenen Gattungen der Schulen und deren Klassen oder Abteilungen Sprachübungen vor, die natürlich in der Hauptsache immer dieselben sind, nur nach der Art der Organisation der betreffenden Schulen bald mehr erweitert, bald mehr auf das Nötigste beschränkt. Nach den Grundsätzen der oben angeführten Meister wird in der weitaus größten Zahl der Schulen Österreichs der Unterricht in der Sprachlehre in Form von Übungen, das ist Sprachübungen betrieben.

Das über den Unterricht in der Sprachlehre bereits Gesagte zeigt das hohe Ziel, das sich der Lehrer der deutschen Sprache an Lehrerbildungsanstalten stecken muß, die schwere Bürde, die er auf die Schulter nimmt und worauf es bei der Schulung der angehenden Lehrer besonders ankommt. Vom Lehrer des Deutschen verlangt man an solchen Stätten gründliche Kenntnisse der deutschen Sprache, tiefen Einblick in ihren Wunderbau und ihre fortwährende Entwicklung, liebevolles Versenken in ihre Rätsel, die sie jedermann, der mit ihr in nähere Berührung kommt, aufzugeben vermag. Er lehre die Zöglinge die so seltene Kunst, die Hauptsachen von den Nebensachen auf diesem Acker zu scheiden, zeige ihnen, daß man, um lehren zu können, zuerst lernen müsse, wie man lernt, und daß die beste Methode aus der vorzüglichen Beherrschung des Stoffes erwächst, womit nicht gesagt sein will, daß man die vielen Kunstgriffe, die es zur Erleichterung des Lernprozesses gibt, gering schätzen soll. Aus der nächsten Nähe lasse er die Zöglinge das Ferne schauen; ihre Haus- und Umgangssprache ist ein so Nahes, das für die Sprachlehre gute Stoffe bietet. Jeder Tag bringe eine Überraschung auf dem Gebiete der Sprachlehre; heute z. B. die Frage, warum man sagen kann „bleib stehn!" und nicht „bleib lesen!" und morgen, worin der Unterschied bestehe zwischen: er ist gefallen und er hat gefallen. Der Meister präge den Zöglingen tief ins Herz, daß sie das, worüber die Sprachgelehrten im Zweifel sind, nicht auf den Boden der Volksschule verpflanzen (die Streitfrage über die subjektlosen Sätze, über Umstand und präpositionelle Objekte u. dgl.). Der Zögling muß erlernen, daß die übelbeleumundete Sprachlehre unter gewissen Umständen den Schulkindern große Freude bereitet. Da heißt vielleicht ein Schüler Maier. Die verschiedenen Schreibweisen dieses Wortes, seine Herkunft von dem major domus, die Meierei, dann die vielen Zusammensetzungen wie Angst-, Anger-, Au-, Bach-, Bieder-, Linsen-, Stroh-, Nie-, Ober-, Brösel-, Semmel-, Ziegel-, Zipfelmaier u. a. bringen augenblicklich Leben und Bewegung in die Schule. Besonnener Führung bedürfen die Lehramtszöglinge bei dem Kampfe gegen die Fremdwörter. Student mit „Beflissener" zu übersetzen, das erinnert, für Nase Löschhorn zu sagen. Die jungen Leute sollen erkennen lernen, daß die Sprache selbst die fremden Gäste abstößt. F. Kluge zeigt es am Säculum. Wie lange war dieses Wort im Gebrauch!

Jetzt ist es durch „Jahrhundert" verdrängt und dieses Wort spendete noch Jahrzehnt und Jahrtausend. Wie erbärmlich nehmen sich die Fremdlinge aus, wenn sie geschickt den heimischen Wörtern entgegengestellt werden: Se. Exzellenz der Unterrichtsminister ist unser Chef. — Der Kaiser unser Oberhaupt. Generös kann der Spender reichlichen Trinkgeldes sein, großmütig sein, kostet höhere Opfer (O. Gildemeister). Geschickter Leitung bedürfen die Zöglinge auch hinsichtlich der Mundart und des Dialekts, denn mit deren Hilfe läßt sich in Rücksicht auf die Sprachlehre vieles veranschaulichen; es sei nur an die Steigerung durch Gleichnis erinnert, wo die bayrisch-österreichische Mundart köstliche Sprachbilder aufweist: bockstarr, brinnrot, gallhantig, geisnarrisch, springgiftig, kohlpechrabenschwarz (Dr. K. Weinhold, Bairische Grammatik S. 248). — Der Sprachmeister lehre die Zöglinge über den Zaun blicken. Jenseit des Lustgartens, den der Lehrplan einhegt, stehen auch Sträucher und Kräuter, die der Beachtung wert sind. Etwas zu Tage fördern kommt aus der Bergmannssprache, Hasenlauf aus der Weidmannssprache, der flotte Tänzer aus der Seemannssprache, Windfang für Mantel und Wetterhahn für Hut stammen aus der Sprache der Handwerksburschen und blechen, foppen und pumpen sind aus dem Rotwelsch, das ist aus der Gaunersprache in die vornehmen Kreise der Literatursprache eingetreten. — Mit dem bloßen Durchnehmen einer Schulgrammatik ist es an der Lehrerbildungsanstalt freilich nicht abgetan. Die Zöglinge müssen geschult werden, daß sie, einem Nimrod gleich, immer auf Suche sind nach sinnfälligen, leichtverständlichen und leicht zu merkenden Apperzeptionsstoffen. In Kerns Grundriß finden sie ein treffliches Exempel über die verschiedenen Arten der Umstandssätze, wo sich der unabhängige Satz gar nicht ändert. Es sieht so aus:

Gib mir Nachricht,
- sobald du kannst.
- wo niemand uns hört.
- weil du mich dadurch erfreust.
- damit ich zu rechter Zeit komme.
- so daß ich beruhigt bin.
- dadurch, daß du das verabredete Zeichen machst.

Gib mir Nachricht,
- obwohl du durch deine Arbeit sehr in Anspruch genommen bist.
- so wie es dir am bequemsten ist.
- wenn du mich liebst.

In unseren Tagen geht die Sprachlehre noch ein gutes Stück weiter und verlangt Wortgeschichte. Sie sucht den Geburtstag jedes Wortes zu ermitteln, was bekanntermaßen nicht immer gelingt, daher begnügt sie sich auch mit dem Wo, Wann, Wie und von Wem das Wort gebraucht worden ist. Von vielen Wörtern läßt sich deren Eintritt in die Gemeinsprache ermitteln; es sind besonders Mode- und Schlagwörter, an denen jede Zeit, jede bedeutende Weltbewegung ihren Teil hat. Die Wortgeschichte trägt zur Reife des Lehramtszöglings sehr viel bei; sie führt ihn in die Kunst, in die Wissenschaft, in die Literatur, in alle Stände und Berufszweige der Menschheit und in die hohe Staatskunst, in die Politik, in bester Weise ein; sie geleitet ihn in die weite, weite Welt, hebt ihn auf die Höhe, die die Sprache erklommen, läßt ihn von da in ihre rätselhafte Tiefe schauen. Über die Schlagworte Übermensch, glänzendes Elend, Philister, Bildungsphilister, deutscher Biedermann, auf der Hochwacht stehen, Antisemit, Thron und Altar, Umwertung der Werte, die beste aller Welten u. dgl. muß der Lehrer genau Bescheid geben können. Die Sprachlehre hat an Lehrerbildungsanstalten eine zweifache Aufgabe zu erfüllen, auf der einen Seite die wissenschaftlichen, auf der andern die praktischen Ziele im Auge zu behalten.

Literatur:*) Zu den bei der „Rechtschreibung" angegebenen Werken kommen auf dem Gebiete der Sprachlehre noch dazu: Adamek Ed., Die Rätsel unserer deutschen Schülernamen. Wien 1894. — Andresen K. G., Sprachgebrauch und

*) Es ginge weit über die diesem Artikel gesteckten Grenzen, sollten die vielen Kommentare, Erläuterungsschriften, Methodikbücher, methodische Anleitungen, Anweisungen, Beobachtungen und Anregungen, Sprach- und Hilfsbücher, Wegweiser und Sprachschulen, Beiträge und Grundzüge u. s. w. hier einzeln angeführt werden, die doch alle zur deutschen Sprachlehre in näherer Beziehung stehen.

Sprachrichtigkeit im Deutschen. 8. Aufl. Leipzig 1898. — Deutsche Volksetymologie. 6. Aufl. Leipzig 1899. — Bartmann Jos., Sprachübungen für die Hand des Lehrers. Wien u. Leipzig 1907. — Bauer Friedrich, Grundzüge der neuhochdeutschen Gramm. für höhere Bildungsanstalten. München 1905. — Behaghel Otto, Die deutsche Sprache. Das Wissen der Gegenwart. 54. B. Tempsky, Leipzig, Prag. — Der Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatze des Deutschen. Paderborn 1899. — Wissenschaftliche Beihefte der Zeitschrift des Allg. deutschen Sprachvereines, 1900. — Berg, Die Erziehung zum Sprechen. Leipzig 1903. — Blatz Friedrich, Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. Karlsruhe 1895 u. 1896. — Boock Johannes, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für höhere Lehranstalten. Berlin 1901. — Bötticher Gotthold, Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abriß der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höherer Schulen. Leipzig 1896. — Brenner Oskar, Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. Leipzig 1902. — Brümmer Franz, Beispielgrammatik. 2. Aufl. Berlin 1876. — Delbrück B., Grundfragen der Sprachforschung mit Rücksicht auf W. Wundts Sprachpsychologie. Straßburg 1901.— Eberhard Joh. Aug., Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 16. Aufl. Leipzig 1904. — Engelien August, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache, neubearb. v. Dr. F. Jantzen. Berlin 1902. — Engelmann Lorenz, Grammatik der deutschen Sprache. 3. Aufl. Bamberg 1875. — Erdmann Karl Otto, Die Bedeutung des Wortes. Leipzig 1900. — Erdmann Oskar, Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwicklung. Stuttgart 1898. — Fischer, Über Schwankungen im deutschen Sprachgebrauch der Gegenwart. Jahresber. des Friedr. Wilh.-Gymnasiums in Stettin 1903. — Franke C., Die Brüder Grimm. Dresden u. Leipzig 1899. — Freudenberger M., Beiträge zur Naturgeschichte der Sprache. Leipzig 1900. — Freytag Gustav, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 17. Aufl. Leipzig 1889. — Gerber Gustav, Die Sprache als Kunst. 2 Bd., 2. Aufl. Berlin 1885. — Gildemeister Otto, „Der Kampf gegen die Fremdwörter". Deutsche Rundschau. Jahrg. 1886. — Grimm Jacob, Deutsche Grammatik. Zweite Ausgabe; neuer, vermehrter Abdruck. Berlin u. Gütersloh 1870—1897. Dann dessen lehrreiche Abhandlung über zusammengesetzte Zeitwörter mit betonter und unbetonter Partikel in der Zeitschrift f. dtsch. Altertum. VI, 545. — Harder Franz, Werden und Wandern unserer Wörter. Berlin 1907. [Wiewohl diese 3. Auflage eine vermehrte und verbesserte ist, so enthält sie doch noch etliches, was der Verbesserung oder der Beseitigung wert gewesen wäre. Vgl. Zeitschr. f. d. Wortforschung VIII. 369 f.] — Heinrich Anton, Grammatik der deutschen Sprache. Laibach 1873 (für die mehrsprachigen Verhältnisse Österreichs bearbeitet). — Heintze Albert, Deutscher Sprachhort. Ein Stil-Wörterbuch. Leipzig 1900. — Heyse, Deutsche Grammatik, neub. v. O. Lyon. Hannover 1900. — Jauker Karl, Deutsche Sprachlehre für Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten in Österreich. Im k. k. Schulbücherverlag, Wien 1904. — Jodl Friedrich, Sprechen und Denken. Lehrbuch der Psychologie. II. T. Kap. X. Stuttgart und Berlin 1903. — Kehrein Josef, Grammatik der deutschen Sprache des 15.—17. Jahrhunderts, 1863. — Grammatik der hochdeutschen Sprache. Leipzig 1852. — Schulgrammatik der deutschen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Klassiker des 18. u. 19. Jahrhunderts. Leipzig 1865. — Kern Franz, Die deutsche Satzlehre. Berlin 1883. — Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin 1883. — Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre. Berlin 1884. — Grundriß der deutschen Satzlehre. Berlin 1885. — Zustand und Gegenstand. Berlin 1886. — Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Berlin 1897. — Kleinpaul Rudolf, Die Rätsel der Sprache. Grundlinien der Wortbedeutung. Leipzig 1890. — Kluge Friedrich, Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache. Vorträge und Aufsätze. Leipzig 1907. — Zeitschrift für deutsche Wortforschung. Straßburg. — Kummer K. F., Deutsche Schulgrammatik für die Mittelschulen in Österr. 5. Aufl. Wien, Tempsky 1902. — Laas Ernst, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1886. — Ladendorf Otto, Historisches Schlagwörterbuch. — Lindenthaler Konrad, Erst Sprechlehre, dann Sprachlehre. Straßburg und Berlin 1906. — Lang Karl, Elemente der Phonetik. Berlin 1903. Lehmann Josef, Deutsche Schulgrammatik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Österreich Wien 1902. — Linnig Franz, Bilder zur Geschichte der deutschen Sprache. Paderborn 1881. — Lochner Joh., Deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1907. — Lüttge Ernst, Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung. Leipzig 1904. — Lyon

Otto, Der deutsche Unterricht, im Handbuche für Lehrer höherer Schulen. Leipzig u. Berlin 1906. — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig und Berlin. Teubner. — Matthias A., Handbuch des deutschen Unterrichts. München 1907. — Matthias Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauches. Leipzig 1897. — Meyer Joh., Zur Umgestaltung des gram. Unterrichts in der Volksschule. Hannover und Berlin 1905. — Meyer Richard M., Vierhundert Schlagworte. Leipzig 1900. — Minor J., Allerhand Sprachgrobheiten. Stuttgart 1892. — Müller-Fraureuth K., Aus der Welt der Wörter. Halle a. d. S. 1904. — Nagel J. W., Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. Wien 1906. — Grammatische Analyse des nieder-österr. Dialekts im Anschlusse an den als Probestück der Übersetzung abgedruckten VI. Gesang des Roanad. Wien 1886. — Paul Hermann, Grundriß der germ. Philologie. 2. Aufl. 1900. Trübner, Straßburg 1891—1893. — Preyer W., Die Seele des Kindes. 6. Aufl. Leipzig 1905. — Raumer R. v., Der Unterricht im Deutschen im III. Band der Geschichte der Pädagogik, 4. Aufl. — Rein, Pickel und Scheller. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen (in acht Schuljahre gegliedert). Dresden 1888. — Ries John, Was ist Syntax? Marburg 1894. — Rochholz E. L., Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz. Leipzig 1857. Über die Sprache der Kindheit und die Reimformeln. — Rudolf Karl, Verzeichnis der gebräuchlicheren Personennamen und deren Erklärung. 8. Jahresb. des Obergymnasiums in Gmunden am Traunsee. — Sanders Daniel, Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache. 30. Aufl. Berlin 1903. — Deutsche Sprachbriefe. Langenscheidt'sche Buchhandlung, Berlin. — Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen (ebenda). — Deutscher Sprachschatz. Hamburg 1873. — Schlessing A., Deutscher Wortschatz. 2. Aufl. Neff, Stuttgart 1892. — Schrader Hermann, Scherz und Ernst in der Sprache. Felber, Weimar 1897. — Sprachliche Übungen zum deutschen Lesebuch von einem Verein praktischer Schulmänner, bei Emil Roth in Gießen. — Stöcklein Joh., Bedeutungswandel der Wörter. München 1898. — Streicher Oskar, Zeitschrift des Allgem. deutschen Sprachvereines. Berlin. — Strigl Hans, Sprachliche Plaudereien. Zwei Bändchen (1903, 1905). Weiß, Wien und Leipzig. — Sütterlin Ludwig, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. Auf sprachwissenschaftlicher Grundlage zusammengestellt. Leipzig 1900. — Sütterlin Ludw. und Waag Alb., Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. Leipzig 1905. — Tobler Ludwig, Über die Wortzusammensetzung. Berlin 1868. — Tumlirz Karl, Deutsche Sprachlehre für österr. Mittelschulen. Tempsky, Wien 1906. — Uhl W., Entstehung und Entwicklung unserer Muttersprache. Teubner, Leipzig 1906. — Vernaleken Theodor, Deutsche Syntax. 2 Teile. Wien 1861 u. 1863. — Deutsche Schulgrammatik. Wien 1872. — Waag Albert, Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes. Lahr i. B. 1901. — Wackernagel W., Die Umdeutschung fremder Wörter. Basel 1862. — Die deutschen Appellativnamen, in dessen Kleineren Schriften. III. B. Leipzig 1874. — Weinhold K., Kleine mhd. Grammatik. 3. Aufl. Wien und Leipzig 1905. — Für tieferes Studium des Mittelhochdeutschen dessen mhd. Grammatik. Paderborn 1883. — Weise Oskar, Ästhetik der deutschen Sprache. Teubner, Leipzig 1903. — Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen (ebenda). — Deutsche Sprach- und Stillehre. Leipzig und Berlin 1906. — Wilke Edwin, Deutsche Wortkunde. Leipzig 1905. — Willmann Otto, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1903. — Willomitzer F., Deutsche Grammatik für österr. Mittelschulen. Wien 1902. — Wilmanns W., Deutsche Grammatik, Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Straßburg 1906. — Wülfing E. J., Was mancher nicht weiß. Sprachliche Plaudereien. Jena 1905. — Wunderlich Hermann, Unsere Umgangssprache. Weimar und Berlin 1894. — Der deutsche Satzbau, Stuttgart 1901. — Untersuchungen über den Satzbau Luthers. München 1887. — Wundt Wilhelm, Grundriß der Psychologie. Leipzig 1904. — Wustmann Gustav, Allerhand Sprachdummheiten. 3. Aufl. Leipzig 1903. — Zingerle J. V., Über die bildliche Verstärkung der Negation bei neuhochdeutschen Dichtern. Wiener Sitzungsb. 39 (1862) 414—477.

Wien. *Franz Branky.*

Sprachstörungen. Alle Arten und Formen der Sprachstörungen gehören dem Gebiete der Sprachheilkunde an.

Die Sprachstörungen werden wissenschaftlich gruppiert 1. in perzeptive oder impressive Sprachstörungen, d. h. in solche, deren Ursachen darin bestehen, daß der Weg zur Perzeption des Gesprochenen nicht gangbar, d. h. das Gehör nicht intakt ist (siehe Taubstumm-

heit); 2. in zentrale Sprachstörungen; diese haben ihren Sitz in den Gehirnzentren, und 3. in periphere oder artikulatorische Sprachstörungen; das sind diejenigen Sprachfehler, die ihre Ursachen in den Leitungsbahnen und Artikulationsorganen ausweisen.

Die zentralen Störungen der Sprache haben ihren Sitz im Gehirn und „beruhen auf anatomisch nachweisbaren Veränderungen der Gehirnsubstanz", wobei die Intelligenz im ganzen nicht gestört ist.

Die Wissenschaft unterscheidet sehr verschiedene Arten von zentralen Sprachstörungen oder Aphasien. „Sitzt der störende Prozeß im Perzeptionszentrum, so können die Kranken zwar ganz richtige Gedanken haben, können sie aber nicht aussprechen, weil ihnen die Worte fehlen. Auch verstehen sie die Gedanken anderer nicht, weil die Worte derselben wie ein unverständliches Geräusch an ihr Ohr schlagen. Sie hören zwar alles, aber sie befinden sich in der Lage von Personen, die plötzlich mitten unter ein fremdes Volk versetzt sind, das zwar derselben Laute, aber anderer Wörter sich bedient" (Kußmaul). Diese sensorische Aphasie heißt auch „Worttaubheit" (zentrosensorische Aphasie).

Eine andere Aphasie besteht darin, daß die Sprachkranken das Gedächtnis für die Bedeutung der Gegenstände verloren haben. „Sie halten z. B. das Messer für den Löffel, die Wagschale für das Nachtgeschirr, die Seife für ein Stück Brot und handeln demgemäß" (Strümpell).

Bei einer anderen Aphasie ist der „Begriff" unversehrt, aber entweder das „Wort" oder die „Assoziation zwischen Wort und Vorstellung" ist gestört (Erinnerungs- oder amnestische Aphasie). Diese Störung zeigt sich besonders bei Eigennamen und anderen Substantiven und die Kranken bezeichnen z. B. die Person, deren Namen sie nicht nennen können, nach ihrer Berufstätigkeit, also einen Tischler als den, welcher hobelt, einen Schneider als den, welcher näht; andere Dinge, deren Namen sie nicht zu nennen wissen, bezeichnen sie nach ihrem Zweck, z. B. statt Fenster = wodurch man sieht, statt Messer = womit man schneidet u. s. w.

„Den einfachen Erinnerungsaphasien hält Kußmaul die „tieferen Gedächtnisstörungen" gegenüber, bei denen die Wörter als akustische Lautkomplexe in ihrem Gefüge erschüttert, mitunter bis zur Vernichtung verwischt sind. Werden Wörter vorgesagt, so vernimmt und versteht sie der Kranke und versucht sie nachzusprechen, aber mit sehr wechselndem und in der Regel nur teilweisem Erfolge" (Kußmaul).

Eine noch andere Form der Aphasie besteht darin, daß das Gesprochene wohl richtig gehört und verstanden wird und die Artikulation nicht gestört ist, aber der Kranke bringt von selbst kein Wort hervor; er kann Geschriebenes zwar richtig vorlesen, aber das von ihm vorgelesene Wort vermag er nicht frei zu wiederholen, wenn es ihm auch vorgesprochen wird (Leitungsaphasie).

Eine noch schwerere Form der Aphasie ergibt sich, wenn das motorische Sprachzentrum verletzt ist. Die Kranken können weder schreiben noch sprechen noch Vorgesprochenes nachsprechen noch auch Geschriebenes laut vorlesen, aber sie verstehen gehörte Wörter (ataktische Aphasie).

„Am bekanntesten ist nach Kußmaul die Aphasie, welche sich bei „Hysterischen" findet. Die Kranken verlieren für Minuten, Stunden, Wochen, Monate nicht bloß die Stimme, sondern auch die Sprache."

Auch durch heftigen Schreck, durch übermäßige Angst wird Aphasie, besonders bei Kindern, bewirkt; meist ist dies zwar vorübergehend, der Zustand kann indes durch liebevolle, freundliche Behandlung des Kindes (durch das Gegenteil der Ursache) verkürzt, also bald gehoben werden. Uchermann hat auch einige Fälle dafür erbracht, daß Aphasie dauernd sein kann.

Bekannt sind auch Fälle, wie durch heftige Gemütsbewegungen die lange verloren gewesene Sprache wieder erlangt wurde. Herodot erzählt von einem Sohne des Krösus: „Derselbe war sonst ein recht wackerer Jüngling, allein er war stumm." Als dieser nach der Einnahme von Sardes einen Perser auf seinen Vater eindringen sah, lösten Furcht und Angst seine Stimme und er rief: „Mensch, töte den Krösus nicht!" „Das war sein erstes Wort, das er sprach, und er konnte nun reden sein Leben lang." Pau-

sanias erzählt von Battur, daß derselbe in einsamer Gegend einen Löwen traf und durch dessen Anblick so erschreckt wurde, daß er die Sprache wieder erhielt.

Zur unterrichtlichen Behandlung der Aphasie äußern sich Kußmaul und Gutzmann: „Alles in allem wird zur erfolgreichen Übung der geschwächten oder auch gestörten Sprachzentren die Artikulation, eventuell auch die begriffliche Entwicklung der Sprache von nöten sein" (Gutzmann, Gesundheitspflege der Sprache).

Zu denjenigen Sprachstörungen, die ihre Ursachen in den Leitungsbahnen und Artikulationsorganen ausweisen, gehören die sehr bekannten und weit verbreiteten Sprachgebrechen, die unter den Namen Stammeln und Stottern bekannt sind.

In den Begriff „Stammeln" faßt die wissenschaftliche Sprachheilkunde die sämtlichen peripheren oder artikulatorischen Sprachstörungen zusammen, wozu also auch das „Lispeln", das „Näseln" u. a. gehören. Das Stammeln ist ein Fehler in der Aussprache. Der Stammler kann immer sprechen, da er von psychischen Affekten nicht beeinflußt wird; seine Rede ist also nie von jenen krampfhaften Erscheinungen begleitet, wie sie in der Rede des Stotternden bemerkt werden; aber er spricht die Laute undeutlich oder auch ganz falsch, ja manche gar nicht. Dies wechselt nie bei ihm, sondern er spricht denselben Laut zu allen Zeiten ebenso undeutlich, ebenso falsch oder auch gar nicht.

Das Forschen nach den Anfängen des Stammelns führt in den meisten Fällen in die Kindheit des Menschen, und zwar in seine erste Lautsprachentwicklung zurück. Jedes Kind stammelt in der Zeit seiner Sprachentwicklung; nicht selten zieht sich diese Entwicklungserscheinung noch bis in die ersten Jahre der Schulzeit und weiter, selbst bis ins spätere Leben hinaus, eine Folge von mangelhafter sprachlicher Erziehung oder von überaus langsamer sprachlicher Entwicklung.

Nach Kußmaul ist das Stammeln bald ein angeborener, bald ein erworbener Fehler, bald ist es nur funktionell durch schlechte Erziehung und mangelhafte Übung hervorgerufen, bald von organischer Natur. Darnach werden zwei Arten des Stammelns unterschieden, nämlich *a*) das funktionelle Stammeln, *b*) das organische Stammeln. Dazu kommt noch das Stammeln, welches mit tiefstehenden Geistesfähigkeiten verbunden ist, wie es in Idiotenanstalten so häufig gefunden wird.

Bekannte Formen des Stammelns sind das G-Stammeln (Gammazismus), das L-Stammeln (Lambdazismus) und das R-Stammeln (Rhotazismus).

Eine der verbreitetsten Formen des Stammelns ist das Lispeln (Blaesitas oder Sigmatismus), ein Fehler in der Aussprache der S-Laute (s, s, ß, z, sch). Der Grund des Lispelns ist in der Regel falsche Zungenlage, es können aber auch Abnormitäten in der Kieferbildung und Zahnstellung oder Zahnlücken die Ursache sein.

Das Näseln, ebensowohl ein Gewohnheitsfehler wie in organischen Verhältnissen begründet, besteht in der Trübung der Stimme durch nasalen Beiklang. Man unterscheidet verstopftes Näseln (Rhinophonia clausa) und offenes Näseln (Rhinophonia aperta); ersteres entsteht bei verstopfter Nase, letzteres, wenn der Abschluß zwischen Mund- und Nasenhöhle durch das Gaumensegel nicht genügend ist.

Das funktionelle Stammeln wird durch zweckmäßige Artikulationsübungen unter fachmännischer Leitung in kurzer Zeit beseitigt; bei dem organischen Stammeln sind für die Vornahme der gleichen Übungen häufig erst noch die ursächlichen organischen Verhältnisse zu bessern. Die größten Fortschritte hat die Wissenschaft hier bei den Gaumendefekten (Wolfsrachen) gemacht. Dieser in der Regel angeborene Organfehler wirkt sehr nachteilig auf die Sprache. Stammeln und starkes Näseln sind die Charakteristika. Die Chirurgie suchte deshalb durch Operation den Defekt im Gaumen zu schließen, die Technik (Zahntechnik) ihn durch Obturatoren zu verstopfen. Schon Gräfe und Dieffenbach nahmen Operationen dieser Art vor, aber erst von Langenbeck gab im Jahre 1861 der Angelegenheit einen lebhafteren Fortgang, indem er die Methode der Operation der Gaumendefekte durch ein neues Verfahren verbesserte. Betreffs der Obturatoren stehen sich zwei Systeme gegenüber, das Suersensche, wonach der Pflock des Obturators

hart ist, und das Schiltskysche, welches „weiche Obturatoren" liefert. Für die Sprache wurde aber erst ein absoluter Erfolg gesichert, als vom Jahre 1880 an durch Professor Dr. Julius Wolff in Berlin das von diesem mit Eifer wieder aufgenommene und geförderte Langenbecksche Operationsverfahren mit dem „Schiltskyschen Rachenobturator" und mit der sprachgymnastischen Behandlung des Taubstummenanstalts-Direktors Albert Gutzmann in Berlin in Verbindung gebracht wurde. In der Literatur sind auch Fälle bekannt gegeben, in denen allein durch Operation und jene methodische Sprachgymnastik ein absoluter sprachlicher Erfolg erzielt wurde.

Stottern ist nicht wie Stammeln ein Fehler in der Aussprache, sondern ein Fehler in der Rede. Der Stotternde kann alles richtig aussprechen, aber er kann es nicht immer sofort und kann es nicht in allen Situationen fließend. Ihm mangeln in der Regel nicht normale Sprachorgane, vollkommenes Gehör, geistige Dispositionsfähigkeit und doch vermag er häufig selbst beim besten und stärksten Willen nicht zu reden. Der auffallende Wechsel im Sprachvermögen der Stotternden ist ein hervorragendes Symptom des Stotterns. Unter Stottern wird also die Sprachstörung verstanden, die sich besonders im Anfange, aber auch im Fortgange der Rede als augenblickliches Hindernis, als plötzliches Stocken äußert.

Die Ursachen dieser Störung sind unwillkürliche Muskelzusammenziehungen im Gebiete der Sprachmuskulatur, also in den Atmungs-, den Stimm- und den Artikulationsmuskeln. Die medizinische Wissenschaft bezeichnet diese unwillkürlichen Muskelzusammenziehungen als Krämpfe oder Spasmen und das Stottern selbst als eine spastische Koordinationsneurose (Kußmaul) und auch sonst gehen die Ansichten darin nicht auseinander, daß das Stottern ein zentrales Leiden ist, auch wird von kompetenter Seite nicht bestritten, daß Stottern mit der Zeit und in vielen Fällen einen krankhaften psychischen Zustand herausbildet; dieser ist aber immer nur die Folge, nie die Ursache des Übels, in ihm drückt sich daher auch nie das eigentliche Wesen, die Pathologie des Stotterns aus.

Zum Wesen des Stotterns gehören einige ganz bestimmte, ihm allein eigene Erscheinungen. Jene „sogenannten" Krämpfe äußern sich nämlich entweder in der Weise, daß die abnormen Muskelkontraktionen nur kurze Zeit andauern, dann durch kurze Pausen der Erschlaffung unterbrochen werden, um sofort von neuem aufzutreten (der Stotternde spricht in diesem Falle z. B. „B. B. Bauer") oder in denjenigen abnormen Muskelkontraktionen, bei welchen der krampfhaft kontrahierte Muskel längere Zeit in einer Kontraktion verharrt — der Stotternde spricht in diesem Falle z. B. „B—auer", (der Strich hinter dem B deutet das unfreiwillige Verweilen bei diesem Laut an). — Die Wissenschaft nennt die erstere Art „klonische" und die letztere „tonische" Krämpfe, und wenn beide verbunden sind, „tonisch-klonische" (Strümpell). Eine andere charakteristische Erscheinung beim Stottern sind die bekannten „Mitbewegungen, d. h. abnorme Bewegungen, welche bei willkürlichen Bewegungen in anderen, zu den gewollten Bewegungen nicht in Beziehung stehenden Muskeln auftreten" (Strümpell).

Zu den bekannten Ursachen des Stotterns (Vererbung der Anlage, schlechtes Beispiel, vernachlässigte sprachliche Erziehung) kommt neuerdings die Beobachtung, daß auch Kinderkrankheiten, besonders Infektionskrankheiten, das Stottern hervorrufen oder doch verstärken können. Die Perioden, in denen sich das Stottern wesentlich verstärkt, ja in einzelnen Fällen überhaupt erst entwickelt, sind die Zeit der zweiten Dentition und der Eintritt der Pubertät. Diese Tatsache, auf das Schulalter übertragen, bedeutet und erklärt zugleich die beobachtete Zunahme des Stotterns im ersten und zweiten und im achten Schuljahre, abgesehen davon, daß die Situation in der Schule dem in dieselbe eintretenden, bereits stotternden oder für das Stottern prädisponierten Kinde das Sprechen besonders erschwert. Aus den in den letzten Jahren unter der Schuljugend angestellten statistischen Erhebungen über Stottern hat sich auch die Tatsache ergeben, daß die Zahl der Stotterer während der Schulzeit erheblich zunimmt, ja um das Dreifache wächst.

Das Stottern kommt in allen Sprachen und Idiomen vor, auch die bisherige An-

nahme, daß in der chinesischen Sprache wegen ihres kräftigen Rhythmus nicht gestottert werde, hat sich als irrig erwiesen; die Chinesen haben auch ein besonderes Wort für Stottern (kchi—ko). Nach den Beobachtungen einiger Autoren über die geographische Verbreitung des Stotterns ist es am häufigsten in Nordamerika, an den Meeresküsten von Nordafrika, besonders in Ägypten, Algerien, Tunis; in Europa ist das Stottern ganz besonders in Deutschland, Rußland, Großbritannien, Frankreich u. a. Ländern verbreitet, während es wieder in andern europäischen Ländern nur sporadisch auftreten soll. Chervin nimmt für Deutschland eine verhältnismäßig geringere Zahl von Stotternden an, als er in Frankreich ermittelt hat, und findet den Grund dafür in der geographischen Lage; denn nach seinen Beobachtungen wird das Stottern immer geringer vom Nordwesten nach dem Nordosten. In Frankreich werden bei den Rekrutenaushebungen alljährlich statistische Aufnahmen über das Stottern gemacht; darnach ergeben sich 6·66 Stotternde auf 1000 Rekruten. Das jährliche Wachstum des Stotterns beträgt hier 0·92 auf 1000. Die in Deutschland in den letzten Jahren seitens vieler Orts- und Kreisschulbehörden vorgenommenen Ermittlungen über das Stottern unter den Schulkindern haben durchschnittlich ein Prozent Stotternder ergeben, was für das deutsche Reich etwa 80.000 Stotternde allein unter den Schulkindern ergibt. Berlin hatte nach einer im Jahre 1886 von Gemeindelehrern vorgenommenen Zählung unter 155.000 Gemeindeschulkindern 1550 Stotterer. Eine in Elberfeld durch die Ortsschulbehörde zwecks Feststellung des Stotterns in den dortigen Volksschulen angestellte Untersuchung von 18.500 Schulkindern hatte das Ergebnis, daß $1^{1}/_{4}$% stotterten; in Dresden ergaben sich sogar zwei Prozent. Alle diese Erhebungen haben auch die schon früher bekannte Tatsache bestätigt, daß das Stottern unter dem männlichen Geschlechte häufiger ist als unter dem weiblichen.

Für die Heilung des Stotterns sind im Laufe der Zeit von Pädagogen und Ärzten, auch von Autodidakten die verschiedensten Methoden aufgestellt worden, die zum Teil auch veröffentlicht, zum größten Teil aber geheim gehalten wurden. Epochemachend auf diesem Gebiete ist die von Albert Gutzmann in Berlin 1879 bewirkte Veröffentlichung seiner Methode zur Heilung des Stotterns, insofern diese in Preußen wie auch in vielen anderen deutschen und außerdeutschen Staaten umfangreiche öffentliche Maßnahmen zur Bekämpfung der Sprachgebrechen unter der Schuljugend zur Folge hatte.

Die Gutzmannsche Methode, die sich außer auf eine reiche Erfahrung und Forschung des Autors selbst ganz auf die wissenschaftlichen Forschungen, insonderheit von Johannes Müller, Kußmaul, Du Bois-Reymond, stützt, ist auf „streng physiologischer Grundlage durchgeführt und ist eine Suggestivtherapie nur in dem Sinne, als der Stotterer durch Übung der Atmung, der Stimme und der Artikulation zu dem Bewußtsein und zu der Überzeugung kommt, daß er die für das normale Sprechen nötigen Muskelbewegungen in der Gewalt hat und ausführen kann. Die bewußt physiologische Übung auf phonetischer Grundlage sichert ein fließendes mechanisches Sprechen".

Gutzmann brachte sich nicht nur durch umfangreiche Veröffentlichung seiner Methode in einen vorteilhaften Gegensatz zu den bis dahin ängstlich geheim gehaltenen Abstellungsverfahren des Stotterns, sondern er hat auch den ganz unwissenschaftlichen Standpunkt mit Erfolg erschüttert, nach dem das Stottern eine Art Geisteskrankheit, eine fixe Idee sein sollte, die man dem Stotternden nur auszureden brauche.

Infolge der Zirkularerlasse des preußischen Unterrichtsministers von Goßler vom 31. Dezember 1888 und vom 18. Juli 1889, worin auf die von den königlichen Regierungen in Potsdam und Düsseldorf über die Erfolge in den Schülerkursen für Stotterer in Potsdam und Elberfeld gegebenen Berichte hingewiesen ist, beginnen die öffentlichen Maßnahmen gegen vorhandene Sprachgebrechen unter der Schuljugend in Preußen allgemein zu werden. Die interessierten Behörden senden Lehrer ab zur Teilnahme an den in Berlin unter der Leitung des Autors der Methode für Ärzte und Lehrer stattfindenden Lehrkursen über Sprachstörungen. Zur Zeit sind in vielen Städten Preußens (auch anderer deutscher und außerdeutscher Staaten), in den größeren und größten fast ohne Aus-

Auffassung aber wiederum von der richtigen Darbietung von seiten des Lehrers abhängig ist, so wird der Lehrer die Schüler an ein richtiges Hören und Nachsprechen gewöhnen, sich selbst aber einer recht deutlichen und korrekten Aussprache befleißigen müssen. Da die stete Übung die Grundlage eines jeden Erfolges der Schule ist, so wird auch der Lehrer der zweisprachigen Schule diesen Grundsatz nicht außer acht lassen dürfen. Demnach dürfen daher nicht nur die Stunden, die für den deutschen Sprachunterricht angesetzt sind, als Übungsstunden für den Gebrauch der deutschen Sprache angesehen, sondern der gesamte Unterricht muß diesem Zwecke dienstbar gemacht werden. Jede Unterrichtsstunde sei daher eine Sprachstunde, d. h. in jeder Stunde achte der Lehrer auf einen richtigen Gebrauch der deutschen Sprache, in jeder Stunde gewöhne er seine Schüler an eine strenge Sprachzucht, die jeden Fehler zu vermeiden trachtet oder, wenn er gemacht, ihn wenigstens sofort zu verbessern bestrebt ist.

Zur Erreichung aller dieser Forderungen ist insbesondere folgendes zu beachten: In betreff der Veranschaulichung des gesamten Sprachstoffes muß die wirkliche Anschauung das Ideal des Lehrers sein, und zwar muß alles veranschaulicht werden, was sich irgend wie veranschaulichen läßt, also nicht nur Dinge, sondern auch Eigenschaften und Tätigkeiten. Substantivische Begriffe lassen sich ja durch Vorführung der betreffenden Dinge sehr leicht veranschaulichen; nur vergesse dabei der Lehrer nicht, den zu veranschaulichenden Gegenstand möglichst allen Sinnen vorzuführen. Die adjektivischen Begriffe werden an den Dingen entwickelt, und zwar vermittels der Ähnlichkeit und des Kontrastes. Nachdem der Lehrer einige Dinge von derselben Eigenschaft vorgeführt und die Schüler auf diese Eigenschaft aufmerksam gemacht hat, zeigt er ihnen Dinge mit der gegenteiligen Eigenschaft; nach runden Dingen führt er den Kindern also eckige, nach großen kleine, nach dicken dünne Dinge vor u. s. w. Eine weitere Übung darin ist dann das selbständige Nennen von Dingen mit den veranschaulichten Eigenschaften. Die Verbalbegriffe werden durch Vor- und Nachmachen veranschaulicht und eingeübt. Die Verhältniswörter werden ähnlich den Eigenschaftswörtern entwickelt. Nachdem der Lehrer einen Gegenstand auf den Schrank gelegt und den Satz: Das Ding liegt auf dem Schrank, eingeübt hat, wird derselbe Gegenstand in oder unter den Schrank gelegt und der entsprechende Satz gebildet und eingeübt. Als weitere Übung folgt dann die Aufforderung des Lehrers: Lege das Buch auf — in — unter die Bank! u. s. w. Bei allen diesen Übungen ist es aber unerläßliche Bedingung, daß die Schüler alles sprechend ausführen. Auch die anderen Wortarten lassen sich wenigstens einigermaßen veranschaulichen, die Fürwörter durch Zeigen auf die betreffende Person oder Einsetzen des betreffenden Dinges an Stelle des Fürwortes, die Umstandswörter des Ortes durch Hinweis auf den Ort u. dgl. (die Veranschaulichung der Zahlwörter erfolgt im Rechenunterricht ähnlich wie in rein deutschen Schulen).

Eine ganz besondere Würdigung und Beachtung müssen die abstrakten Begriffe erfahren und diejenigen, die in übertragener und bildlicher Bedeutung gebraucht werden. Beim ersteren Falle bietet sich dem Lehrer als wichtiges Hilfsmittel die Berücksichtigung der Wortbildung dar. Wenn den Kindern das Wort „Behältnis“ verständlich gemacht werden soll, so wird dies auf einfache und leichte Weise geschehen, wenn der Lehrer die Schüler darauf hinzuleiten versteht, daß die Begriffe „Behältnis“ und „behalten“ etwas Ähnliches bedeuten, daß ein Behältnis ein Ding ist, in welchem etwas behalten werden soll. Niemals aber darf sich der Lehrer der Selbsttäuschung hingeben, daß die Schüler solche Wörter allmählich schon von selbst verstehen werden; denn wenn die Kinder erst an einen verständnislosen Gebrauch der deutschen Sprache gewöhnt worden sind, so ist ein wirklicher und dauernder Erfolg des deutschen Sprachunterrichts völlig aussichtslos. Dasselbe gilt von Wörtern mit bildlicher oder übertragener Bedeutung. Auch hier darf sich der Lehrer nicht mit einem Wechsel auf die Zukunft begnügen, sondern er muß den Schülern stets klare Begriffe vermitteln. Hierbei vermeide er auch jedes Übersehen solcher Begriffe; denn was einem rein deutschen Kinde als selbstverständlich erscheint, ist dies

gehoben, wie jene sprachlichen Rück- überhaupt.

iteratur: Chervin, Statistique du ment en France, 1878. — Wolff , Über die Behandlung der Gaumen- n (in V. Langenbecks „Archiv für che Chirurgie“, Bd. 33, Heft 1). — ltski, Über weiche Obturatoren und Beziehung zur Chirurgie und Phy- gie. Berlin 1881. — Du Bois- mond, Über die Übung. Ebd. 1881. Coën, Pathologie und Therapie der chanomalien, 1886. — Gutzmann Die Gesundheitspflege der Sprache. lau 1895. — Derselbe, Das Stottern seine gründliche Beseitigung. Berlin. utzmann H., Vorlesungen über die che und ihre Heilung. Berlin 1893. Derselbe, Das Stottern, eine Mono- hie. Medizinisch-pädagogische Monats- ift für die gesamte Sprachheilkunde. ausgeg. von A. und H. Gutzmann, lin.

Berlin. *Albert Gutzmann.*

Sprachunterricht, deutscher. in eisprachigen Schulen. Im Zwecke und le des deutschen Sprachunterrichts mmt die zweisprachige Schule mit der sprachigen deutschen Schule vollkom- en überein. Beide haben nicht nur den- lben Zweck, ihren Schülern die hoch- utsche Sprache geläufig zu machen und rch sie auf Herz und Gemüt der Kinder nzuwirken, sondern auch dasselbe Ziel, e Schüler zum Verständnisse des münd- chen und schriftlichen Gedankenaus- ruckes anderer und zum eigenen ver- tändlichen und richtigen Gedankenaus- rucke in Wort und Schrift zu befähigen. Während es aber in der rein deutschen Schule nur darauf ankommt, die Kinder mit einer ihnen mehr oder weniger be- kannten Sprache vertraut zu machen, hat die zweisprachige Schule die ungemein schwierigere Aufgabe, ihre Schüler zum Gebrauche einer ihnen noch völlig fremden Sprache zu befähigen. Aus diesem Grunde ist es wohl ersichtlich, daß der deutsche Sprachunterricht in zweisprachigen Schulen ganz andere Wege als in rein deutschen Schulen gehen muß, um zu seinem Ziele zu gelangen.

Einer der beachtenswertesten Unterschiede zwischen beiden Gebieten des deutschen Sprachunterrichts ergibt sich aus dem Lautgehalte der Volks-, bezw. Dialektsprache und der fremden Sprache zu dem der hochdeutschen Sprache. Indem die Schüler in ihrer Mundart Anhaltspunkte für das Behalten der hochdeutschen Wörter haben, merken sie sich diese Wörter auch viel leichter als die Kinder mit einer fremden Muttersprache. Dasselbe gilt auch von den Sprachformen, dem Satzbau und anderen Schwierigkeiten der hochdeutschen Sprache. Für den Lehrer an zweisprachigen Schulen ergibt sich hieraus, daß er viel mehr Fleiß und Mühe auf die Einprägung der hochdeutschen Wörter und Wortformen verwenden muß als der Lehrer an einer rein deutschen Schule.

Auch in bezug auf die Einführung in das Sprachverständnis hat es die rein deutsche Schule viel leichter als die zweisprachige. Während der Lehrer dort das Verständnis der meisten Wörter voraussetzen darf und sein Hauptaugenmerk nur auf Klärung der Begriffe zu richten braucht, kann und darf der Lehrer der zweisprachigen Schule bezüglich des Sprachverständnisses nichts voraussetzen, sondern er muß jedes neu auftretende Wort erst dem Verständnisse der Kinder zuführen. Auf die Einführung der Schüler in das Sprachverständnis ist also in der zweisprachigen Schule ein ungemein hoher Wert zu legen.

Bei der Entwicklung neuer Begriffe muß der Lehrer einer zweisprachigen Schule sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch der Form des Dargebotenen vor allem darauf achten, daß er strenge die Grundsätze der elementaren Didaktik befolgt: „Vom Leichten zum Schweren“, „vom Bekannten zum Unbekannten“. Auch darf er dem Gedächtnisse der Kinder nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig zumuten, da er im ersten Falle kein sicheres und festes Wissen erzielen, im anderen Falle aber das Ziel des deutschen Sprachunterrichts nicht erreichen würde. Eine sorgfältige Stoffauswahl und eine genaue Verteilung desselben ist also hinsichtlich des deutschen Sprachunterrichts für den Lehrplan einer zweisprachigen Schule unerläßlich.

Ein richtiger Gebrauch der deutschen Sprache kann aber nur aus einer richtigen Auffassung der deutschen Wörter und ihrer Formen resultieren. Da nun diese richtige

Schreiben nicht genügen würde, um die Kinder im Rechtschreiben zu fördern, so genügt auch das bloße Sprechen nicht, um die Schüler im richtigen Sprechen zu fördern, d. h. ihr Sprachgefühl so weit auszubilden, daß sie Verstöße gegen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit zu vermeiden im stande sind. Da das Kind für den Inhalt der Wörter mehr Interesse hat als für die Form derselben, so achtet es auch weniger auf die Formen, in denen die Wörter auftreten. Werden aber die Sprachformen einzeln geübt, so merkt das Kind, worauf es beim Sprechen ankommt, und es sieht ein, daß es nicht gleich ist, ob man sagt: der Kopf des Pferd oder der Kopf des Pferdes. Dadurch wird das Kind gewöhnt, auch auf die Formen der Sprache zu achten.

Ein richtig erteilter Sprachformenunterricht verhilft dem Kinde auch zu einem tieferen Sprachverständnisse. Durch die Übungen in der Mehrzahlbildung, der Deklination, der Steigerung, der Rektion u. dgl. lernt das Kind erst verstehen, wie durch die Veränderung der Form eines Wortes auch gleich der Inhalt des ganzen Satzes ein anderer wird.

Bei allen diesen Übungen, die planmäßig vom Leichten zum Schweren und vom Einfachen zum Zusammengesetzten getrieben werden müssen, ist das Sprechen in ganzen Sätzen eine unerläßliche Bedingung, denn nur im ganzen Satze haben die Sprachformen ihre Berechtigung.

Das Einüben der Sprachformen darf natürlich nicht schablonenhaft betrieben werden, weil es sonst die Kinder leicht ermüdet und abstumpft. Auch dürfen die einzelnen Übungssätze nicht etwa fertig gegeben, sondern sie müssen möglichst entwickelt werden. Damit das Interesse der Kinder nicht erlahmt, dürfen sie auch nicht zu oft wiederholt werden, sondern die einzuübende Form muß vielmehr an verschiedenen Sätzen geübt werden. So kann z. B. der Genitiv des Wortes „Pferd“ an folgenden Sätzen geübt werden: Der Kopf des Pferdes ist groß. Ich zeige den Hals — die Beine — den Schwanz des Pferdes. Das Futter des Pferdes liegt in der Krippe u. s. w. Bei der Einübung der Befehlsform heißt ein Kind das andere etwas tun, z. B. Komm zu mir! Geh zur Tafel! u. dgl.

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den deutschen Sprachunterricht ist auch das Chorsprechen (s. d. A.). Es benimmt den Zaghaften die Mutlosigkeit und Schüchternheit; es schützt die Kinder vor Langerweile und fördert dadurch die Aufmerksamkeit; es bewirkt, daß der zu übende Sprachstoff schneller zum geistigen Eigentum der gesamten Kinder wird, und verleiht dem Unterricht überhaupt eine besondere Lebendigkeit und Frische. Nur darf das Chorsprechen nicht in ein schlaffes und träges Nachsprechen ausarten, sondern frisch und munter muß auch im Chor gesprochen werden.

Das in den Sprachformenübungen gewonnene Sprachmaterial muß aber auch noch in besonderen Besprechungen verarbeitet werden. Gegenstand dieser Sprachübungen sind Beschreibungen von Dingen, Erzählungen, namentlich Märchen und Sagen, Vergleichungen, Vorkommnisse aus dem täglichen Leben und dem Anschauungskreise der Kinder. Diese Besprechungen sind der Prüfstein, ob die geübten Sprachformen auch wirklich bereits den Kindern in Fleisch und Blut übergegangen sind. Während aber dabei auf der Mittelstufe und teilweise auch auf der Unterstufe noch die Ergänzungsfragen vorherrschen, sind auf der Oberstufe diese Fragen möglichst zu vermeiden. Auf dieser Stufe sind vielmehr Konzentrationsfragen am Platze, die eine größere Gedankengruppe als Antwort verlangen. Auch der anregende Wunsch- und Befehlssatz tritt hier an Stelle der Frage, z. B. Sprich über den Lauf der Donau! u. dgl. Auf allen Stufen muß aber eine Pause zwischen Frage und Antwort gemacht werden, damit allen Kindern Zeit zur Formulierung der Antwort gegeben wird.

Trotz der sorgfältigsten Einübung und der oftmaligen Anwendung der verschiedenen Wörter und Wortformen werden doch Verstöße gegen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit häufig genug vorkommen. Der Lehrer, der diese Verstöße als eine Kleinigkeit, über die man stillschweigend hinweggeht, betrachten würde, könnte dadurch leicht um alle Erfolge seiner ganzen Arbeit kommen, denn die Kinder würden sich nur zu leicht an ein fehlerhaftes Sprechen und Schreiben gewöhnen, das später nicht mehr auszu-

rotten wäre, eben weil die Schüler schon daran gewöhnt sind. Macht es sich aber der Lehrer zum Grundsatze, gleich von vornherein, von den ersten Sprechübungen an, keine Fehler durchschlüpfen zu lassen, so werden sich die Schüler auch bald an ein sorgfältiges Sprechen gewöhnen. Dabei ist es aber durchaus nicht notwendig, viele Worte zu machen, oft genügt schon ein bloßes „Wie?“ von seiten des Lehrers, um das Kind zur Verbesserung seines Fehlers anzuhalten. Ist dies aber nicht der Fall, weil vielleicht das Kind den richtigen Ausdruck nicht kennt, so weise der Lehrer auf ähnliche, schon geübte Sätze hin. Nie aber verbessere der Lehrer selbst den Fehler. Ist die zu verbessernde Sprachform von den unteren Jahrgängen noch nicht geübt, so wende sich der Lehrer an die älteren Jahrgänge. Dieses Verfahren erhöht das Interesse der Kinder am deutschen Sprachunterricht. Auf die Frage des Lehrers nach dem richtigen Ausdrucke sieht man, wie alle Kinder bestrebt sind, das Rechte zu treffen, und wie das Auge vor Freude strahlt, wenn die Verbesserung als richtig anerkannt wird; denn „die Jugend regt sich, wenn sie fühlt, daß sie etwas kann“ (Herbart). — Auf keinen Fall darf sich der Lehrer aber hinreißen lassen, über einen Fehler zu lachen oder zornig darüber zu werden.

Wenn der Lehrer an den zweisprachigen Schulen in allen Unterrichtsfächern das Ziel des deutschen Sprachunterrichts im Auge behält und nie vergißt, daß es fremdsprachige Kinder sind, denen er eine neue Sprache vermitteln soll, so wird es gar nicht zu langer Zeit bedürfen und die Kinder werden neben ihrer Muttersprache auch die deutsche Sprache geläufig gebrauchen können.

Zabrze (Pr.-Schles.). *F. Przibilla.*

Sprechstunden s. d. Art. Elternhaus und Schule.

Sprechübungen s. d. Art. Mündlicher Gedankenausdruck.

Sprichwort. Zuweilen drängt es uns, einer Empfindung, einer Ansicht, einer vermeintlichen Überzeugung oder der Wahrheit selbst Ausdruck zu geben, und ebenso oft trachten wir, dies so klar, so deutlich, so erschöpfend und nachdrücklich wie nur möglich zu tun. Gleichwohl müssen wir häufig bemerken, daß unsere Ausführungen in Wort oder Schrift, so umfangreich und umständlich sie auch sein mögen, hinter dem zurückgeblieben sind, was wir sagen wollten, oder daß sie die Sache, um die es sich handelt, nicht im Kerne getroffen haben. Nicht selten vermag hingegen ein einzelnes Wort, eine glücklich gewählte Redensart, eine volkstümliche Wendung, ein — Sprichwort mehr Wirkung zu erzielen als eine breit angelegte, ausgeklügelte Rede oder Abhandlung. Wer wüßte nicht, daß das rechte Wort zur rechten Zeit und am rechten Orte gar oft von zündender Wirkung ist?

In kurzer, knapper Art eine wirkliche oder nur scheinbare Tatsache als zu befolgende Regel, Mahnung, Aufforderung u. dgl. hinzustellen, einen Satz der Lebensklugheit, des sittlichen Verhaltens und praktischer Lebenserfahrung in schlichte, leicht faßliche Form zu kleiden, ist eben die Aufgabe des Sprichwortes.

Man könnte nun glauben, daß die Sprichwörter, die damit nahe verwandten sprichwörtlichen Redensarten und Sprüche der Absicht zu belehren ihr Dasein verdankten, und tatsächlich finden wir sie in die didaktische Dichtungsgattung eingereiht. Aber die moralisierende Tendenz liegt ihnen ursprünglich fern. Die Sprichwörter sind vielmehr der wahre Ausdruck des Denkens und Fühlens eines Volkes; in ihnen spiegelt sich der Volkscharakter vielleicht besser als in irgend einer anderen Dichtungsart. Dies gilt besonders vom deutschen Sprichwort. Die Vorzüge und Schwächen unseres Volkstums, deutsches Gemüt, deutscher Humor, deutsche Biederkeit und Geradheit, allerdings auch deutsche Derbheit und Grobheit treten uns hier unverfälscht entgegen, und gerade weil die Sprichwörter getreue Spiegelbilder deutschen Volksgeistes sind, wurde dieser Spiegel der deutschen Jugend und dem deutschen Volke zur Erbauung und Nachahmung seit jeher gern vorgehalten, — womit der Zug ins Lehrhafte von selbst gegeben war.

Das Sprichwort ist im Volke entstanden, oft vor undenklichen Zeiten, hat

sich vom Vater auf den Sohn, von Geschlecht zu Geschlecht vererbt, ist Nationalgut geworden und aus ihm und den sprichwörtlichen Redensarten vermögen wir umgekehrt wieder einen ziemlich verläßlichen Schluß zu ziehen auf die geistige und sittliche Verfassung, auf Charakter und Kultur eines Volkes. Unstreitig stellt ein großer Spruchreichtum dem gesunden Sinn eines Volkes, seinem Mutterwitz und Humor ein gutes Zeugnis aus. Wenn wir die Tausende und aber Tausende von Sprichwörtern und Redensarten, welche in deutschen Landen gang und gäbe und in zahlreichen Sammelwerken aufgespeichert sind, betrachten, so dürfen wir wohl ohne Überhebung behaupten, daß es um den gesunden Hausverstand, um Schlagfertigkeit und Witz bei den lieben Deutschen nicht übel bestellt ist.

Natürlich sind nicht alle deutschen Sprichwörter auch deutschen Ursprungs. Die Spruchweisheit ist international und so hat auch manches Sprichwort fremder Prägung bei uns Eingang gefunden, teils in unveränderter Gestalt, teils — und das ist häufiger der Fall — hüllt es sich in der neuen Heimat auch in die landesübliche Tracht. Wir finden Spruchweisheit schon im grauen Altertum im Orient, bei den Indern, Persern, Chaldäern, Hebräern u. s. w., wenn wir es dabei, wie z. B. in den Sprüchen Salomons, auch mehr mit poetisch-didaktischen Stücken als mit einzelnen Sprichwörtern zu tun haben. Wir hören, daß es bei den alten Griechen sogenannte Parömiographen gab, die sich das Sammeln von Sprüchen angelegen sein ließen, und daß es auch den praktisch veranlagten Römern nicht an volkstümlichen Sprüchen gefehlt haben wird, würden wir auch dann nicht bezweifeln, wenn uns die Sammlungen des Mittelalters nicht zahlreiche lateinische Sprichwörter überliefert hätten.

Das deutsche Mittelalter mit seiner zum Teil etwas aufdringlichen Gelehrsamkeit und Belehrungssucht sah in den landläufigen Sprichwörtern und Redensarten weniger den Abglanz des Volkscharakters als vielmehr ein geeignetes Mittel, auf ansprechende Weise zu belehren, aufzumuntern, zu mahnen, zu warnen und zu tadeln, kurz — den Sittenprediger zu spielen. Diesem Hange verdanken die lehrhaften Dichtungen, Sprichwörter- und Spruchsammlungen des 13. und 14. Jahrhunderts und des didaktisch-satirischen Reformationszeitalters nicht zum wenigsten ihre Entstehung.

Einen lehrhaften Zug bemerken wir schon beim alternden Vogelweider sowie am älteren Spervogel und die Gegnerschaft zu den Auswüchsen des höfischen Minnesangs äußert sich hauptsächlich in einem auffallenden Anwachsen der didaktischen Dichtung; es sei hier nur erinnert an den „Winsbeke", den „Wälschen Gast" Thomasins, den „Renner" des H. v. Trimberg, die Sprüche des „Deutschen Cato", besonders aber an die sogenannte „Bescheidenheit" des Freidank. Die verschiedenen „Zuchtbüchlein", die Märchen, Fabeln, Allegorien und „Bispeln", wie wir sie beim Stricker finden, setzen diese Überlieferung fort, — und ohne weiteres auf den satirisch-lehrhaften Charakter, besonders des 16. Jahrhunderts und seine bedeutendsten Vertreter (Brant, Murner, Fischart u. s. w.) eingehen zu wollen, sei nur verwiesen auf die „Adagia" des Erasmus, eine Sammlung griechischer und lateinischer Sprichwörter (über 4000), auf die Sammlungen deutscher Sprichwörter von Johann Agricola (1528) und von Seb. Franck (1548). Aus dem 17. Jahrhundert wären unter anderen hervorzuheben die Sammlungen des Hans Aßmann, Freih. v. Abschatz, die von Eyering, Zinkgref (1626) und Lehmann, — ganz besondere Aufmerksamkeit schenkte dem Sprichworte das 19. Jahrhundert, das uns nebst den lateinischen Sprüchen von Goßmann, Wiegand, Georges und Wüstemann die deutschen Sprichwörtersammlungen von Binder, Birlinger (schwäbisch), Borchard (Wustmann), Eichwald (niederdeutsch), Frischbier (preußisch), Körte, Simrock, Sutermeister (schweizerisch) u. s. w. bescherte. Zu den umfangreichsten Sammelwerken gehören das zweibändige von v. Reinsberg-Düringsfeld (Sprichwörter der germanischen und romanischen Sprachen, vergleichend zusammengestellt) und das fünfbändige ‚Deutsche Sprichwörterlexikon' von Wander, das an 150.000 in Umlauf befindliche deutsche Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten nachweist.

Das lehrhafte Element, das dem Sprichworte eigen ist und das im Laufe der Zeiten in den Vordergrund gerückt und als das Wesentliche am Sprichworte angesehen wurde, begründet an und für sich seinen pädagogischen Wert. Kurz und treffend muß es sein, um sich als Lebens- und Sittenregel dem Geiste des Kindes leicht und dauernd einzuprägen. Die Schule hat sich daher bei Zeiten dieses Belehrungs- und Erziehungsmittels bemächtigt, und wenn das prunklose Sprichwort auch häufig vor den ebenso schönen wie geistvollen Aussprüchen bedeutender Dichter und Denker zurückstehen muß, so hat es doch auch in der Schule sein Plätzchen behauptet. Gerade dadurch, daß die Elementarschule die „Weisheit von der Gasse" zu Worte kommen läßt, erfüllt sie in nicht geringem Maße die Forderung nach steter Fühlungnahme mit dem Volke, nach einer Vertiefung in dessen Denk- und Anschauungsweise. Die Sprichwörter sollen ja auch nicht unvermittelt der Jugend beigebracht, sondern aus dem Leben, der Erfahrung und der Lektüre gewonnen werden. Wir finden sie daher nicht selten als Überschriften erzählender Lesestücke oder am Schlusse, besonders von Fabeln, als die sogenannte „Moral von der Geschichte", als Themen für Aufsätze, Redeübungen u. s. w.

Hinsichtlich der Auswahl aber bedarf es der Vorsicht. Nicht jedes Sprichwort ist gut, inhaltsreich, wertvoll. Nur das anerkannt Beste sollte im Lesebuch Aufnahme finden, wobei es dem Lehrer immer noch freisteht, eine ihm passend erscheinende Auslese zu treffen oder andere ortsübliche Redensarten und Sprichwörter, die den Kleinen von Hause aus geläufig sind, in den Bereich der Erörterung zu ziehen.

Der Vorgang bei der Behandlung eines Sprichwortes oder einer sprichwörtlichen Redensart ist im allgemeinen durch die Natur derselben vorgeschrieben. Ist von einem Sprichworte nur der Wortlaut bekannt, d. h. erscheint es außer jedem Zusammenhang, von jedweder Erzählung losgetrennt, so ist seine methodische Behandlung etwas umständlicher. Über seinen etwa noch dunklen Inhalt, seine vielleicht schwer verständliche Ausdrucksweise muß dem Schüler vorerst völlige Klarheit verschafft werden. Ist dies geschehen, so werden Beispiele aufgezeigt, wie das Sprichwort im Leben Anwendung findet, und hernach verwandte Redensarten oder Sprichwörter herangezogen, um seine Bedeutung an diesen, vielleicht schneller einleuchtenden, klarzulegen. — Damit eine richtige Auffassung erzielt werde, wird es in den meisten Fällen nötig sein, eine Worterklärung zu geben, wohl aber auch gleichzeitig zu betonen, daß das Sprichwort nicht buchstäblich, sondern nur bildlich zu nehmen sei. Als ebenso notwendig wird sich gewöhnlich eine gründliche Sacherklärung herausstellen. Kurze Geschichten und Erzählungen können mitunter viel zur Erklärung eines Sprichwortes beitragen; bisweilen vermag auch die Aufstellung einer gegenteiligen Behauptung die Untersuchung zu fördern. Manche Sprichwörter wieder setzen fachwissenschaftliche, besonders kulturgeschichtliche Kenntnisse voraus und wieder andere wollen vorerst überhaupt auf ihre Richtigkeit oder das Gegenteil hin geprüft werden. Hat sich nun solch ein Sprichwort als wahr erwiesen, was meist durch Beispiele erhärtet wird — denn „Tatsachen beweisen" — so folgt zum Schlusse noch die Anwendung, d. h. die Nutzanwendung, die Folgerung, die wir aus der ganzen Betrachtung ziehen.

Zur Methode, die bei der schulmäßigen Behandlung des Sprichwortes zu beobachten wäre, läßt sich kaum etwas Besseres, größeren Erfolg Verheißendes empfehlen, als was Hans Trunk in seinem vortrefflichen Büchlein ‚Zur Hebung des deutschen Sprachunterrichts', Seite 105, sagt, wo es unter anderem heißt: „Sollen die Kinder den vollen Inhalt solcher Ausdrücke und Redensarten wirklich erfassen, so muß sich der Lehrer bemühen, den sinnlichen Hintergrund aufzuhellen. — Die Schüler müssen frühzeitig daran gewöhnt werden, bei allen übertragenen Bedeutungen auf die Grundbedeutung des Wortes zurückzugehen, sie müssen das Band finden lernen, welches zwischen dem Sinnlichen und Übersinnlichen in der Sprache geknüpft ist. Dazu ist vor allem notwendig, daß dem Lehrer selbst die Bildlichkeit der Rede, die großartige Symbolik, die in der Sprache lebt, der plastische Trieb, der jedes Wort

gestaltet und zum lebendigen Leibe einer gedankenvollen Innenwelt macht, klar und lebendig geworden sei."

Literatur: Außer den oben bereits namhaft gemachten zahlreichen Sammelwerken wären noch zu erwähnen das „Spruchwörterbuch" von Lipperheide Franz, Frh. v., Berlin 1907. — Richter, Die deutschen Redensarten. — Schrader, Bilderschmuck der deutschen Sprache. Vgl. ferner: Nopitsch, Literatur der Sprichwörter. Nürnberg 1833. — Zacher, Die deutschen Sprichwörtersammlungen. Leipzig 1852. — Prantl, Die Philosophie in den Sprichwörtern. München 1858. — Herzog, Das Sprichwort in der Volksschule. Basel 1868. — Wahl, Das Sprichwort der neueren Sprachen. Erfurt 1877. — Krause, Methodik des Sprachunterrichts in der Volksschule. Köthen 1880. — Branky, Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. Wien 1887.

Linz. *Eduard Huemer.*

Staats- und Gesellschaftskunde. Die Staats- und Gesellschaftskunde kann in der Schule nicht ein besonderes Unterrichtsfach sein, sondern sie ist in allem Unterricht zu berücksichtigen; doch haben ihr vor allem zwei Unterrichtsfächer zu dienen: die Erdkunde und die Geschichte, weil „jeder Staat ein Stück Menschheit und ein Stück Boden ist" (Friedrich Ratzel). Und zwar hat die Erdkunde den gegenwärtigen Staat nach den Grundlagen seines Seins darzustellen, die in seinem Boden gegeben sind, in dessen Flüssen und Meeren, Gebirgen und Ebenen, Bodenschätzen und Klima. Die Geschichte soll das Werden des Staates aufzeigen; „es ist die Aufgabe der Historie, das Wesen des Staates aus der Reihe der früheren Begebenheiten darzutun und zum Verständnis zu bringen" (Ranke). Und da die Gesellschaft immer im innigsten Zusammenhange mit dem Staate steht, da deren Gliederung und Leben sich im allgemeinen in den Formen bewegt, die die von der staatlichen Gewalt gegebenen politischen und sozialen Rechte und Pflichten geschaffen haben, wird alle rechte Staatskunde zugleich Gesellschaftskunde sein. Doch ist der Gegenstand der Betrachtung nicht irgend ein Staat und irgend eine Gesellschaft, sondern in erster Linie unser Staat und unsere Gesellschaft. Und endlich: Die Staatsgewalt stellt, damit der Staat als Ganzes, als eine Einheit ungezählter Vielheiten von Menschen und Dingen bestehen könne, für die Handlungen aller Staatsangehörigen Regeln oder Normen auf, deren Befolgung sie durch Androhung oder Ausführung von Zwangsmaßregeln erwirkt. Die Gesamtheit des in einem Staate gültigen Zwangsnormen, gemäß denen jeder einzelne Staatsangehörige sein Leben gestalten muß, heißt das Recht. Also ist die Rechts- oder Gesetzeskunde zugleich Staatskunde.

Was die Beziehungen der Staats- und Gesellschaftskunde zur **Erdkunde** anlangt, so überlasse sich der Lehrer am besten der Führung Friedrich Ratzels und seiner Schüler: Friedrich Ratzel, Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. — Derselbe, Politische Geographie oder die Geographie der Staaten, des Verkehres und des Krieges. — Derselbe, Deutschland. — Im übrigen verweisen wir auf den Artikel Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre.

Die **Geschichte** hat zu ihrem Gegenstand die auf die Gesellschaft gerichteten Handlungen und betrachtet diese 1. in ihrer Erscheinung für sich, 2. in ihrer Abhängigkeit voneinander und 3. in ihrer Beziehung auf die ihnen zu Grunde liegenden Zwecke. Hiernach spricht die Staats- und Gesellschaftskunde in der Schule 1. von den Erscheinungsformen der geschichtlichen Handlungen, 2. von den empirischen geschichtlichen Gesetzen und 3. von den Staatsaufgaben und Staatseinrichtungen.

Wir beschäftigen uns z. B. mit der Goldenen Bulle, insbesondere mit den Bestimmungen derselben über die Wahl des deutschen Königs und die Pflichten und Rechte der Kurfürsten. Wir nehmen zunächst Kenntnis von den Bestimmungen selbst, finden dann die unmittelbare Ursache zu diesem Gesetze im Bürgerkrieg zwischen Friedrich dem Schönen und Ludwig dem Bayer infolge zwiespältiger Wahl; wir sehen aber auch, daß das Gesetz die notwendige Ergänzung dazu war, daß Deutschland ein Wahlkönigtum geworden, und sehen endlich, indem wir es dem Tage von Forchheim

1076, dem Wormser Privilegium 1231 und dem Frieden von 1648 zur Seite stellen, daß das Gesetz nur eine Phase war in dem großen Kampfe zwischen der Partikulargewalt und Zentralgewalt. Also: ein und dasselbe Ereignis betrachten wir unter zwei wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten; einmal erstreben wir die Erkenntnis der Ereignisse an und für sich, in ihrer Individualität, in ihrem konkreten Sein; im anderen Falle sehen wir, daß das Ereignis nicht eine besondere, von allen Erscheinungen völlig verschiedene Erscheinungsform zeigt, daß vielmehr in dem Individuellen etwas Typisches, in dem Konkreten etwas Generelles enthalten ist. In der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen (1076, 1231, 1356, 1648) erkennen wir gleichbleibende Erscheinungsformen (Wahlkönigtum, dann Kurfürstentum, Zentralgewalt, Partikulargewalt). Die logisch geordnete Zusammenstellung der aus der Geschichte gewonnenen Erscheinungsformen ist der erste Teil der Staats- und Gesellschaftskunde in der Schule. Ihm gehören folgende sechs Stoffgebiete an:

a) die allgemeine Staatslehre, enthaltend die überall nachweisbaren Merkmale, Tätigkeitsformen und Rechtsgestaltungen des menschlichen Gesellschaftszustands;

b) das Staatsrecht, enthaltend die Normen für die Beziehungen der Staatsgewalt zu den Staatsbürgern;

c) das Völkerrecht, enthaltend die Normen für den Verkehr selbständiger Völker miteinander;

d) die Finanzlehre, enthaltend die Formen und Regeln für die Ausgaben und Einnahmen des Staates und der Gemeinden;

e) die Volkswirtschaftslehre, enthaltend die Formen und Grundsätze, in und nach denen die Herstellung, die Verteilung und der Verbrauch der materiellen Güter und der Verkehr mit denselben sich vollzieht;

f) die Verwaltung, enthaltend die Formen und Grundsätze, nach denen die Pflege des Gemeinwohles der staatlich organisierten Gesellschaft und die Abwehr der dieser drohenden Gefahren bewirkt wird.

Selbstverständlich lernen wir diese Erscheinungsformen nur insoweit kennen, als sie in den Stoffgebieten der Geschichte vorhanden sind; die Schule kann und soll in diesen Dingen nicht erschöpfend sein wollen. Von größter Wichtigkeit aber ist, daß die einmal erkannte Erscheinungsform nun auch in der Gegenwart aufgesucht werde, daß der Unterricht fortgesetzt die Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart aufdecke, damit eben der gegenwärtige Staat aus der Vergangenheit erklärt werde. So stellen wir z. B. unmittelbar nebeneinander Kap. 10 der Goldenen Bulle, das den Partikulargewalten das Münzrecht gab, und Art. 4 der Deutschen Reichsverfassung, die das Münzrecht der Zentralgewalt zurückgibt. Der Unterricht muß in jeder Stunde ein Wort Rankes erfüllen: „Die Kenntnis der Vergangenheit ist unvollkommen ohne Bekanntschaft mit der Gegenwart; ein Verständnis der Gegenwart gibt es nicht ohne Kenntnis der früheren Zeiten. Die eine reicht der anderen die Hände, eine kann ohne die andere entweder gar nicht existieren oder doch nicht vollkommen sein."

Kenntnis der Erscheinungsformen an sich genügt noch nicht, es muß hinzukommen eine genaue Beobachtung und Erforschung der Beziehungen der Erscheinungsformen untereinander. So finden wir in der deutschen Geschichte vereint starke Zentralgewalt und Erbkönigtum, schwache Zentralgewalt und Wahlkönigtum, politische Freiheit der Staatsglieder und allgemeine Wehrpflicht, soziale Unfreiheit und Söldnertum. Derartige regelmäßig wiederkehrende Beziehungen zwischen den Erscheinungsformen nennt man typische Relationen oder empirische Gesetze. Sie bilden den zweiten Teil der Staats- und Gesellschaftskunde in der Schule; der Lehrer tut gut, sich dieselben bei der Lektüre guter Geschichtsschreiber besonders herauszuschreiben und im Unterricht zu verwerten, so z. B. das Wort Schmollers: „Zu allen Zeiten sind politische Macht und wirtschaftlicher Wohlstand in der Geschichte gern als Geschwister aufgetreten."

Klare Einsicht in die Ordnung und in den Zusammenhang der Erscheinungsformen gibt der Unterricht aber erst durch die Lehre von den Staatszwecken und den diesen entsprechenden Staatseinrichtungen, den dritten und wichtigsten Teil der Staats- und Gesellschaftskunde. Wir reden in der Schule jedoch nicht von den Staatszwecken in abstracto, sondern von denen unseres Staates und der Erkenntnisweg ist der Verlauf unserer Geschichte; denn wir beobachten, wie der Staat mit dem Aufsteigen zu höherer Kultur immer mehr in den Bereich seiner Aufgaben hineinzieht und Einrichtungen zu deren Verwirklichung schafft. Und da uns die Geschichte zeigt, daß die drei Staatszwecke (Landesschutz, Rechtsschutz und Wohlfahrtspflege) mit Bewußtsein und Kraft erst von den Staatsgewalten der neueren Zeit, seit dem 16. Jahrhundert, erfaßt und verwirklicht worden sind, so muß der Lehrplan um der staatskundlichen Belehrungen willen die neuere und neueste Zeit viel eingehender behandeln, als dies bisher in der Regel geschieht.

Innerhalb der Stoffe, die wir für die staats- und gesellschaftskundlichen Belehrungen in der Schule bezeichnet haben, empfiehlt sich noch um der kurzen Bildungszeit und der nötigen Vertiefung willen eine Beschränkung; wir meinen, daß insbesondere zwei Gebiete geeignet sind, das Verständnis zu öffnen: Heer und Gericht; wir folgen Goethe, der im Anschlusse an seinen Aufenthalt in Wetzlar treffend bemerkt (Dichtung und Wahrheit, Buch 12), „daß die Beschaffenheit der Gerichte und der Heere die genaueste Einsicht in der Beschaffenheit irgend eines Reiches gewähre". — Schiller, Bedarf es eines besonderen Unterrichtsgegenstands, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen zu sichern? Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888. — Verhandlungen der 5. Direktorenkonferenz der Rheinprovinz, 1893. — Verhandlungen des 1. und 2. Historikertages, 1893 und 1894. — Ulbricht, Die Verwertung des Geschichtsunterrichtes zur praktischen Bildung unseres Volkes. Programm, 1893. — Exner, Über politische Bildung. Wiener Rektoratsrede, 1892. — Stark, Der staatsbürgerliche Unterricht. Greifswalder Universitätsrede, 1893. — Fischer, Staats-, Wirtschafts- und Sozialpolitik auf höheren Lehranstalten, 1892. — Neubauer, Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Reins Enzyklopädie der Pädagogik. — Hoffmann und Groß, Deutsche Bürgerkunde. — Viereck, Bürgerkunde. — Giese, Deutsche Bürgerkunde. — Heine, Die staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bestandteile des geschichtlichen Lehrstoffes in Untersekunda. Programm Solingen, 1884. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage. — Bär, Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts, 1898. — Bär, Heeresverfassungen. — Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. I 1095, II 1906.

Eisenach. *Adolf Bär.*

Stadtschulen des Mittelalters. Für die Erziehungs- und Schulgeschichte haben die Schulen, welche seit dem 13. Jahrhundert in den Städten erstanden, in mehr als einem Betracht Interesse. Wenn wir ihr Werden und Wachsen verfolgen, werden wir in die Zeit eines freudigen Aufschwunges des städtischen und bürgerlichen Lebens hineingeführt; ferner sind sie in gewissem Betracht die Vorläufer der späteren Bürger- und Realschulen; weiterhin treffen wir bei ihnen Anfänge eines weltlichen Lehrstandes an; endlich veranlaßt ihre Doppelstellung als kirchliche und säkulare Anstalten das Hervortreten von Rechtsfragen, in deren Entscheidungen man die ersten Ansätze zu einem Schulrecht erblicken kann.

Die mittelalterliche Stadt war ein kleiner, aber wohlgegliederter, in gewissem Betracht selbständiger sozialer Organismus. Die zahlreichen Reichsstädte hatten Sitz und Stimme in den Reichstagen, neben weltlichen und Kirchenfürsten; aber auch die den Landesherren unterstehenden Städte waren mit Privilegien, z. B. eigener Gerichtsbarkeit, deren Zeichen die Rolandstatue war, beteilt. Die Stadtbehörde gab sich den römischen Titel magistratus oder den noch stolzeren senatus; die erbgesessenen Familien nannten sich patricii. Für die Gliederung

der Bürgerschaft war der Zusammenschluß der Berufsgenossen in den Zünften, auch Innungen, Gaffeln, lateinisch scholae genannt, bestimmend. Der letztgenannte Name zeigt, daß sie sich nicht bloß den Schutz und die Förderung der Genossen, sondern auch die Fortpflanzung und Erhöhung des „Wirkens mit der Hand“ zur Aufgabe setzten. Die Schulung, aber auch die Erziehung der Lehrlinge ist ein Augenmerk der Zunftstatuten (siehe Art. Mittelalterliches Bildungswesen). Der Lehrling mußte die „Christenlehre“ durchgemacht haben; wo der wachsende Verkehr an den Handwerker erhöhte Anforderungen stellte, machte sich die Notwendigkeit geltend, auch die Elementarkenntnisse: Lesen, Schreiben, Rechnen von ihm zu fordern. Dieser eine wachsende Anzahl von Schülern zu geben, reichten die Pfarrschulen nicht aus und so schritt man im 13. Jahrhundert zur Gründung von Schulen vor, deren Patrone und Schulherren die Stadtbehörden waren. Sie hießen: Stadtschulen, Ratsschulen, scholae senatoriae, Briefschulen (so nach den Stiftungsbriefen benannt), Schreibschulen. Sie sollten den Unterricht „bis zum Donat“, d. h. bis zu den Elementen des Lateinischen führen; aber es gab auch lateinische Stadtschulen. Ob zu deren Einrichtung der Wunsch der Bürger Anlaß gab, ihren Kindern auch die Anfänge der gelehrten Bildung zu geben oder den Stadtbehörden die vornehmere Schulkategorie zur Vorbildung für die städtischen Ämter nötig erschien, wird sich kaum entscheiden lassen; außer den Knabenschulen werden auch Mädchenschulen mit „Lehrfrauen“ genannt. Sonst waren diese Schulen von den geistlichen nicht unterschieden; die Meinung, daß durch



Unterricht im Mittelalter. Nach einem Bilde von Holbein d. J.

ihre Gründung den Mängeln der Dom- und Stiftsschulen abgeholfen werden sollte, hat keine Bestätigung gefunden. Die Stadtschulen waren sogar mit Pfarrkirchen verbunden, jedenfalls mit solchen, deren Patron die Stadtbehörde war. Das Lehrpersonal der Stadtschulen war teils geistlich, teils weltlich, worin ebenfalls keine prinzipielle Abweichung von den geistlichen Schulen lag, welche mehrfach weltliche Lehrer und Leiter hatten; so war der Rektor der Schule des Kollegiatstiftes von Maria und Gangolph in Theuerstadt bei Bamberg der bekannte Dichter Hugo von Trimberg um 1300, ein weltlicher Magister.

An der Spitze der Stadtschule stand der Rektor oder Schulmeister, scholae magister, auch Kindermeister genannt; der erste Lehrer war der Kantor, die übrigen hießen Schulgesellen; sie wurden nicht von der Stadtbehörde, sondern vom Rektor aufgenommen, gedingt, daher sie locati, Gedingte hießen; unter ihnen waren auch ältere Schüler. Nur mit dem Rektor schloß die Stadtbehörde den Vertrag, wonach er sie als Obrigkeit anzuerkennen, sich tadellos aufzuführen, seine Gesellen in gute Zucht zu nehmen, die Schüler wohl zu unterweisen und „hübsch", das ist höfisch, anständig, zu halten hatte. Dafür wurde ihm das Schullokal, eine Wohnung und das Schulgeld überwiesen, von dem er seine Gesellen zu bezahlen hatte. Einen Nebenverdienst warf den Lehrern das Herstellen von Abschriften von Büchern ab, Schulbüchern, aber auch Romanen und Schwänken, welche sie verkauften oder gegen Zins verliehen. Gegen Ende des Mittelalters gestaltete sich unter Anwachsen des Laienelements das Verhältnis von Schulmeister und Schulgesellen ganz zunftmäßig und kam das förmliche Aufdingen, Freisprechen und andere Handwerkssitten in Brauch. Schädlich wirkte die Nachahmung der Sitte des Wanderns, welche nicht nur die Schulgesellen annahmen, sondern auch die Meister, von denen manche von Ort zu Ort zogen, um ihre Buden aufzuschlagen und ihre Schilder auszuhängen. Zwei solcher Schilder, als deren Verfertiger Hans Holbein gilt, dem Jahre 1516 entstammend, sind erhalten und befinden sich in der Bibliothek zu Basel. Das eine stellt eine Kinderschule dar; die Kinder sitzen auf dem Fußboden, ein Knabe steht vor dem Lehrer; im selben Raum unterrichtet eine Lehrerin Mädchen. Die andere Tafel stellt eine Schule für reifere Knaben dar. — Daß solche Wanderlehrer Zuspruch fanden, zeigt, daß die Stadtschulen immer noch nicht ausreichten. Die wandernden Lokaten waren eine Landplage; sie gehörten zu den verrufenen Bacchanten oder Vaganten (wahrscheinlich dasselbe Wort), von deren Treiben uns die Selbstbiographie von Thomas Platter (Auszug daraus bei K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik I, Beilage 1) ein lebendiges Bild gibt. Th. Platters Leben, herausgegeben von Düntzer. Kollektion Spemann.

Die Rechtsverhältnisse zwischen der Stadtbehörde, dem geistlichen Scholastiker des Doms oder angesehensten Stiftes als Schulinspektor und dem Schulmeister waren im allgemeinen nach Weise des Kirchenpatronats geordnet, nur konnte die Stadtbehörde einen größeren Einfluß auf die Besetzung der Rektorstellen als auf die der Pfarreien beanspruchen. Darin lag der Keim zu Zerwürfnissen und Streitigkeiten, welche man aber mit Unrecht als Vorläufer der kirchlichen Kämpfe des 16. Jahrhunderts angesehen hat. „Die Bedeutung dieser Kämpfe, die in langwierigen Prozessen vor den kirchlichen Obern, bis nach Rom, geführt wurden, ist eine rein äußerliche und lokale; es handelt sich dabei nicht um einen Widerstand der Kirche gegen die Entwicklung des Schulwesens, sondern lediglich um die lokalen Interessengegensätze" (Fr. Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts I" S. 18). Die Entscheidungen der höheren geistlichen Instanzen lauteten vielfach gegen die engherzige Auffassung der Ortsgeistlichkeit; so ein Breve des Papstes Alexander III. (um 1170) an den Erzbischof von Rheims wegen einer Schulgründung in Chalons an der Marne, worin es heißt: „Da die Wissenschaft eine Gabe Gottes ist und das seiner Gnade verdankte Talent jedem auszuüben freistehen muß, so empfehlen wir dir, unserm Bruder, durch dies apostolische Schreiben, du mögest dem Abt und dem Magister scholarum bedeuten, daß sie einen braven und kundigen Mann nicht hindern sollen, in der Stadt oder den Vorstädten, wo er will, Schule zu halten, noch auch, bei welcher Gelegenheit immer, ihm Einspruch tun" (lateinisch bei Schwarz, Erziehungslehre 1829 I. 2, S. 169). — Einschlägige Literatur bei E. Michael, Ge-

schichte des deutschen Volkes, 1899 II. S. 390.

Salzburg. *O. Willmann.*

Stammeln s. d. Art. Sprachstörungen.

Standesbewußtsein. Jeder soziale Verband, mag er auch noch so primitiv sein, erhält seine natürliche Organisation durch das Prinzip der Arbeitsteilung. Schon im Tierreiche finden wir die Arbeitsteilung vorgebildet und mitunter bis zu erstaunlicher Höhe entwickelt (Ameisen- und Bienenstaat). Jenem Prinzip zufolge gliedert sich die Gesellschaft in mehr oder weniger Stände, wobei ursprünglich der Begriff des Standes mit dem des Berufes noch zusammenfällt. Erst eine spätere Entwicklung trennt diese beiden Gebiete. Im engeren Verbande des einzelnen Standes rücken einander die Mitglieder beträchtlich näher und so entsteht ein lebendigeres Gemeinschaftsgefühl. Die Leistungen der einzelnen Stände im Dienste der Bedürfnisse des großen Ganzen sind naturgemäß von abgestufter Wichtigkeit. Das Maß ihrer Wertschätzung spricht sich am deutlichsten in der Ausstattung mit Vorrechten und Machtbefugnissen aus und darnach bemißt sich der Einfluß des einzelnen Standes auf die Geschicke des ganzen sozialen Körpers. So sehen wir z. B. allenthalben, bei Natur- und Kulturvölkern, in alter, neuerer und neuester Zeit, den Krieger- und Priesterstand im Besitze einer ausschlaggebenden Macht. Von der Höhe der Macht und des Einflusses hängt wieder die Intensität des Standesbewußtseins ab, welches überdies durch die enge Gemeinschaft der Interessen kräftig genährt wird. Das Standesbewußtsein erzeugt aus sich die Standesehre mit ihren oft bis ins kleinste gehenden und die Rechte des Individuums geradezu knechtenden Forderungen; die hiedurch gegebene gesellschaftliche Absonderung führt leicht zu Standesvorurteilen, die so kräftig werden können, daß sie geradezu das einträchtige Zusammenwirken aller Faktoren der Lebensgemeinschaft gefährden. Trotzdem hat diese kaum vermeidliche psychologische und ethische Entwicklung eine hohe biologische Bedeutung, indem die Wirksamkeit des einzelnen Menschen bei isolierter Tätigkeit und beschränkter persönlicher Einsicht niemals die Vollkommenheit der Leistungen verbürgen kann, zu welcher die Jahrhunderte alten Traditionen und die streng organisierte Schulung innerhalb des einzelnen Standeskörpers hinführt.

Derartige Erwägungen leiten uns zum Standesbewußtsein des Lehrerstandes (siehe den Artikel „Lehrstand"). Über die hohe Aufgabe des Lehrstandes innerhalb des Staates als Kulturinstituts sind nicht viel Worte zu verlieren. Wir sind heutzutage doch schon so weit, um zu wissen, daß der Lehrstand im Dienste der Selbsterhaltung des Volkes oder Staates zum mindesten die gleiche Bedeutung besitzt wie der Wehrstand. Und selbst die Koordination drückt das wahre Verhältnis der beiden Faktoren nicht aus, denn gerade die großen Weltereignisse der letzten Jahrzehnte sowie der allerjüngsten Vergangenheit lehren mit überwältigender Deutlichkeit, daß jener Staat die größte Wehrkraft besitzt, dessen Bürger die höchste Intelligenz und das höchstentwickelte Ethos aufweisen.

Der Lehrstand hat das ganz unvergleichliche Vorrecht, die sittliche und religiöse, die intellektuelle und ästhetische Bildung des heranwachsenden Geschlechtes zu leiten; er hat die Jugend schrittweise in das geistige Leben der Nation und der Menschheit einzuführen; er hat die in den jugendlichen Herzen und Geistern schlummernden Kräfte zu entbinden, damit sie späterhin an der Lösung der Kulturaufgaben des Staates rüstig mitarbeiten können; auch an der Erziehung der Kinder im engeren Sinne hat der Lehrer als Bundesgenosse der Eltern seinen Anteil und seit neuester Zeit kommt die öffentliche Schule dem Unvermögen des Elternhauses auch durch die Fürsorge für die leibliche Gesundheit und Kraft der Jugend zu Hilfe. Mit alledem ist aber noch immer nicht die höchste Leistung des Lehrers bezeichnet: diese liegt in dem schlechthin unersetzlichen Einflusse von Person zu Person, wenn in der heiligen Atmosphäre einer richtig geleiteten Schule der rechte Lehrer von seinem Platze aus die Knaben und Mädchen ahnen läßt, was eine in sich gefestigte, voll ausgereifte, harmonisch entwickelte Persönlichkeit bedeutet. Allerdings

läßt sich solcher Einfluß nicht durch Prüfungen feststellen, durch Schulvisitationen kontrollieren oder durch Zeugnisnoten taxieren; er ist und bleibt ein inneres Erlebnis, und wem beschieden war, Erlebnisse solcher Art in sich aufzuspeichern, der ist wahrhaft glücklich zu preisen, zeitlebens wird er an ihnen einen weit kräftigeren sittlichen Halt finden, als ihn die trefflichsten abstrakten Regeln zu gewähren vermögen.

Der moderne Staat gibt dem Unterricht eine feste Organisation, die von der Elementarschule stufenweise emporführt bis zu den für die verschiedensten Berufe vorbereitenden Hoch- und Fachschulen. Der Lehrer ist nun der Hüter dieser Ordnung, die an sich schon ein kräftiger Erziehungsfaktor ist, und er dient einem der wichtigsten öffentlichen Interessen, wenn er die Forderungen jener Organisation mit Entschiedenheit und mit Außerachtlassung aller nicht rein sachlichen Rücksichten zur Geltung bringt. Aus seiner Hand soll ja für die zahllosen Funktionen innerhalb des Kulturstaates, auch für die wichtigsten und schwierigsten, die Auslese der Persönlichkeiten hervorgehen, deren ethische und intellektuelle Höhe der Allgemeinheit die nötigen Bürgschaften gewährt. So tritt der Lehrer als öffentlicher Funktionär in vielfache Beziehungen zum großen Publikum, zunächst zu den Eltern seiner Schüler. Oft genug muß er da aufklärend, wegweisend, mitunter auch mißbilligend und warnend auftreten; er muß sich gegenwärtig halten, daß, wenn anders er seines Amtes in dem oben bezeichneten Sinne waltet, er mitunter nicht nur den Schülern, sondern auch den Eltern wehe tun muß, da zuweilen sogar dort, wo man es am wenigsten vermuten möchte, das richtige Verständnis für die Zwecke der öffentlichen Schule und die Strenge ihrer Forderungen fehlt und außerdem ein fehlgreifendes Urteil über des eigenen Kindes Anlagen und Leistungen nur zu natürlich ist. Der Lehrer wundere sich nicht, wenn in solchen Fällen der Lohn für seine Hingebung und Gewissenhaftigkeit nur Mißgunst und Anfeindung ist — ein Schicksal, das er mit manchen anderen Organen des Staates teilt, die in die Lage kommen, dem allgemeinen Interesse die Rücksicht auf einzelne unterzuordnen. Derartige Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten zu ertragen und darüber sein inneres Gleichgewicht nicht zu verlieren, dazu schöpfe der Lehrer die Kraft aus seinem Standesbewußtsein.

Einem allgemeinen Zuge der Zeit folgend, suchen die Lehrer mit gutem Rechte für ihre gemeinsamen Interessen in besonderen Vereinen und Zeitschriften, auf Spezialkongressen, endlich auch im Parlament und in anderen Vertretungskörpern einzutreten, mag es sich dabei um Fragen wissenschaftlicher Vor- oder Weiterbildung, um organisatorische oder methodologische Probleme oder endlich um die Förderung ihrer sozialen Geltung und materiellen Lage handeln. Soll sich die Wirksamkeit des Lehrers den idealen Forderungen, die ihm oft genug vorgehalten werden, beträchtlich nähern können, so muß er vor allem ökonomisch so gestellt sein, daß er standesgemäß wohnen, eine Familie erhalten und dabei sein Leben so einrichten kann, daß ihm auch bei wissenschaftlicher Fortbildung genug Zeit bleibt, um sich leiblich und geistig zu erholen. Muß er hingegen zeitlebens um die Existenz kämpfen, muß er jener Lebensgüter entbehren, auf die er vollen Anspruch hat und die das Leben erst lebenswert machen, dann erlahmt schon nach kurzer Zeit seine Kraft; was Wunder, wenn dann Klagen laut werden über Verbitterung, Verknöcherung und Grämlichkeit der Lehrer, gar nicht zu reden von dem oben erwähnten persönlichen Einflusse, der die edelste Frucht des erziehenden Unterrichts darstellt! Denken wir an die besonders schwierigen Lebensverhältnisse in den Großstädten, dann ist es gewiß die bitterste Ironie, daß derjenige z. B., der dazu berufen ist, die heranreifende Jugend mit dem Wesen des Dramas näher bekannt zu machen und ihr die hohe Bedeutung der griechischen Nationalbühne vor die Seele zu rücken, — daß gerade der durch seine ökonomischen Verhältnisse von künstlerischen Darbietungen ersten Ranges geradezu ausgeschlossen sein soll. Ein verschwindend kleiner Bruchteil der Lehrer erfährt mit wachsender Dienstzeit eine Besserung seiner materiellen Stellung durch Beförderung. Für alle übrigen hat somit der Staat durch ein angemessen steigendes Einkommen zu

sorgen, wenn er der Gefahr vorbeugen will, daß sie ihre Kräfte durch allerlei Nebenbeschäftigungen vorzeitig aufreiben und jener Gemütsruhe, Freudigkeit und Spannkraft verlustig werden, ohne welche der Unterricht für sie selbst zur Qual, für die Jugend aber zu unfruchtbarer Zeitverschwendung wird.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Statarische Lektüre s. d. Art. Übersetzung im fremdspr. Unterricht.

Stehlsucht s. d. Art. Kleptomanie.

Steilschrift s. d. Art. Schreibunterricht.

Stenographie (στενός eng, γράφειν schreiben), Engschrift, Schnellschrift, bezeichnet eine Kunst, die auf ihrer höchsten Stufe im stande ist, das gesprochene Wort in der Schrift zu fixieren. Die Mittel hiezu sind einfache Alphabetzeichen, schreibflüchtige Verbindung und möglichst gedrängte Andeutung der Worte und Sätze. Die Versuche, über die gewöhnliche Schrift hinauszugehen und womöglich dem gesprochenen Wort zu folgen, treten bereits bei den Griechen und Römern auf. Ein auf der Akropolis gefundener Stein (1884) zeigt ein vollständiges System einer stenographischen Silbenschrift, welches wohl in die Zeit von 350 v. Chr. zurückdatiert. Viele Stellen der Schriftsteller weisen auf eine griechische Tachygraphie hin und zahlreiche Handschriften, aufgefundene Wachstafeln, die in Ägypten gemachten Funde griechischer Papyri bergen derartige Aufzeichnungen. Auch das hochgebildete öffentliche Leben des römischen Reiches hatte berufsmäßige Geschwindschreiber. Auf Suetonische Quelle ist die sichere Nachricht zurückzuführen, daß Ciceros Freigelassener Tiro Vater dieser Kurzschrift war. Die Tironischen Noten, das Produkt vieler Mitarbeiter und längerer Zeiträume, sind erst aus viel späterer Zeit, in verschiedenen Handschriften lexikalisch verzeichnet, uns erhalten geblieben. Nicht zu übersehen ist ferner die Bedeutung der Tachygraphie für die Homiletik, die Martyrerakten, Predigten u. s. w. Sehen wir doch aus den Werken der Kirchenväter, daß schon damals Schnellschreiber die Diktate im Turnus aufnahmen und Schreiberinnen die Aufsätze ins reine schrieben. Die Kirche blieb im Abendlande die Trägerin der Stenographie bis ins späte Mittelalter. Eine Art von Kurzschrift finden wir auch im Zeitalter der Reformation; durch sie wurden deutsche Predigten in lateinischer Sprache niedergeschrieben. Erst die Einführung der konstitutionellen Staatsverfassung, des Parlamentarismus, brachte den Völkern die eigentliche Stenographie. In England tauchte sie zuerst auf, wo nach einigen Vorläufern ein John Willis (1602) mit Benützung des Punktes, der Geraden, des Kreises eine Kurzschrift in freilich nicht besonders schreibflüchtiger Weise zu stande brachte. Vervollkommnet durch Rich, Mason, Byrom und Taylor (1811), erreichte sie durch Isaak Pitmann in dessen Phonographie (1840) ihren Höhepunkt und damit auch Anerkennung und Verbreitung in England und Amerika. Von England kam die geometrische Kurzschrift bald nach Frankreich. Sie ist dort geknüpft an Namen wie Ramsay (1681), Trevenot (1779), Bertin (1792), Prevost (1826) und die Brüder Duployé (1867). In der Praxis hat sich am besten das Taylor-Prevostsche System bewährt. Die geometrischen Systeme fanden auch anfangs in Deutschland Verbreitung, wo zu Beginn des 19. Jahrhunderts gleichfalls das Bedürfnis nach einer Kurzschrift sich geltend machte. Die Tacheographie Ramsays (1678 zu Frankfurt a. M. veröffentlicht) fand weite Verbreitung. Ihrer bediente sich auch der berühmte Leibarzt der Kaiserin Maria Theresia van Swieten für seine Referate in der Zensurkommission (1754). Endlich hatte durch Mosengeil (1796), Horstig und Winter die englisch-französische Schule große Verbreitung gefunden. Doch erst mit Franz X. Gabelsberger (geb. 9. Februar 1789 zu München, gest. 4. Jänner 1849), welcher seine „Redezeichenkunst" auf graphischer Grundlage veröffentlichte (1834), ging auch für die deutsche Stenographie die belebende Sonne auf. Behutsam und nach harter Arbeit setzte er das Pflänzchen seiner Kunst in die deutsche Erde und heute ist es ein mächtiger Baum geworden. Seine Zeichen entnahm er den Teilzügen der Kurrentschrift. In den Konsonanten sieht er das Körperliche der Sprache und daher auch der Schrift, während er die Vokale, nach Humboldt etwas „Innerliches, Unkörperliches", anfangs vielfach unbezeichnet ließ und später zumeist sinnbildlich andeutete.

Bei der Verteilung der Zeichen auf die Laute berücksichtigte er das Iterationsverhältnis und die Verbindungsfähigkeit jener Konsonanten, die am öftesten zusammentrafen; letztere sollten womöglich zu einem glatten Zeichenbilde zusammengeschmiedet werden. Die Gestalt der Zeichen steht mit dem sprachlichen Charakter des Lautes im Zusammenhange. Die Schrift selbst mit ihren der Kurrentschrift entsprechenden Ober- und Unterlängen, Haar- und Schattenstrichen, mit ihrem Formenreichtum und kalligraphischen Gepräge ist auch bei nachlässiger Schreibung leicht lesbar. Die Wortkürzung stützt sich auf den Sprachbau, der Stamm ist die Hauptsache, die Formsilbe wird weggelassen, wenn vorausgehende Bestimmungen auf sie hindeuten. Ein Hauptvorzug seines Systems aber ist die Anwendung der logischen Kürzung, der Satzkürzung (1843), durch welche dasselbe erst zur eigentlichen „Redezeichenkunst“ wurde. Die Bildung gab ihm die erste dunkle Anregung. Es ist aber sein eigenstes Verdienst daß er hinwies auf die Wechselbeziehung der Satzglieder, wie man von dem einen auf das andere schließen kann, das eine oder andere lesen muß, ohne daß es ausdrücklich geschrieben steht. Im Gegensatze zur mechanisierenden Methode neuerer Erfinder klebt seine Schrift nicht an den Buchstaben des Wortes, sondern muß sich zu höheren Anhaltspunkten der Rede aufschwingen. — Da nach dem Tode des Meisters in den rasch aufeinander folgenden Lehrmitteln sich Schriftverschiedenheiten zeigten und drei Richtungen besonders hervortraten, die Münchener, welche streng die Schreibweise Gabelsbergers, die Wiener, welche besonders die Kürze der Schrift, und die Dresdener, welche wieder die schulgemäße Bezeichnung verfolgte, einigte man sich in der vom königl. stenographischen Institut in Dresden (1857) einberufenen Kommission zu einheitlichen Schreibweisen und der nunmehr in grundlegender Weise festgefügte Bau des Systems ermöglichte sodann eine nie geahnte Verbreitung der Stenographie und Einführung in die mittleren und höheren Schulen. Auch die 1902 beim Berliner Stenographentage angenommene Systemurkunde hat im Interesse der leichteren Erlernbarkeit und größeren Deutlichkeit nur geringe Änderungen vorgenommen, so daß jeder nach der früheren Schriftform Unterrichtete auch die geänderte Schrift leicht lesen kann. Diese Kontinuität der Schrift eignete sie ganz besonders für den Schulunterricht. Gegen Hunderttausend werden alljährlich unterrichtet und in Österreich, Bayern, Sachsen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Koburg-Gotha, Oldenburg ist sie unter Ausschluß anderer Systeme als fakultativer Lehrgegenstand eingeführt. Sie wurde auch in 20 fremde Sprachen übertragen und ihre parlamentarische Leistungsfähigkeit ist bekannt; freilich sagt man auch diesem System Mängel nach, es sei zu künstlerisch aufgebaut und schwer erlernbar durch zahlreiche Einzelbestimmungen. Die Vokalsymbolik entbehre der einheitlichen Durchführung; viel werde auch der grammatischen und logischen Bildung der Leser zugemutet. Wären diese Vorwürfe vollberechtigt, so wäre es kaum zu verstehen, wie gerade dieses System eine stetig wachsende Ausbreitung und Einführung sogar in Bürgerschulen hat finden können. — Nach Gabelsberger erstanden alljährlich neue Systeme, ihre Zahl ist bis in die Hunderte gewachsen. Dabei treten zwei Hauptströmungen hervor; die vokalsymbolisierenden und die vokalschreibenden Schulen. Der ersten Richtung gehörte vor allem Wilhelm Stolze an (geb. zu Berlin 20. Mai 1798, gest. 8. Jänner 1867), dessen „theoretisch-praktischer Lehrgang der deutschen Stenographie“ zwar eine größere Einfachheit, eine konsequent durchgeführte symbolische Vokalbezeichnung hatte, der aber zu diesem Zwecke nicht unbedenkliche Mittel anwendete. Er unterschied zwischen der Vokalisation in Stammsilben und in mehrsilbigen Wörtern, verwendete den Druck für verschiedene Vokale und zur Verdoppelung der Konsonanten und kam durch absolute Hoch- und Tiefstellung seiner Zeichen zur Dreizeiligkeit, dem schwerwiegendsten Mangel seines Systems. Besondere Zeichen für gewisse Lautverbindungen und zahlreiche Sigel erschwerten die Erlernung. Bereits 1872 nahm daher der Sohn des Erfinders Franz Stolze durch Verminderung der Zahl der Sigel und Veränderung einzelner Zeichen eine Vereinfachung vor, „die Neustolzesche Schrift“. Auch die Altstolzesche Schule entschloß sich zu einer Vereinfachung (Magdeburg 1885) und so kam zu den zwei schon bestehenden eine dritte Richtung „die Mittel-

stolzesche". Gleichwohl war die Stolzesche Schule nach Gabelsberger die mächtigste in Deutschland, namentlich in Norddeutschland, fand auch Verbreitung in Ungarn, Baden und Württemberg und wurde in mehrere Sprachen übertragen. — Im Anschlusse an das Stolzesche System veröffentlichte in Österreich Karl Faulmann (1875) seine Phonographie, die, weil sie keine Sigel kannte und an Kürze zu wünschen übrig ließ, zunächst nur als Verkehrsschrift bestimmt war. Die einheitliche Vokalisation ist nach Stolze durchgeführt. Vom Gabelsbergerschen System unterscheidet sie sich durch das Fehlen der Unterlängen, durch die symbolische Bezeichnung des n und t, durch die Zahl der Nebenzeichen. Das scheinbar einfache System enthält dennoch komplizierte Regeln. Eine besonders starke Verbreitung hat diese Schule nicht gewonnen. — Unter Festhaltung der symbolischen Vokalbezeichnung hat Ferd. Schrey (1887) seine „vereinfachte Stenographie" veröffentlicht, zu welcher er außer halbstufigen nur ein- und zweistufige absteigende Zeichen von Gabelsberger und Stolze verwendete. Durch minderwertige Unterscheidungsmerkmale, wie die Verwendung der Hilfszeichen, des Häkchens, die häufige Anwendung des Druckes leidet die „Einfachheit" der Schrift. Dazu verlieh die weite Verbindung für den häufigsten Vokal e der Schrift ein breitspuriges Aussehen. — Im August 1897 vereinigten sich die Schulen Stolze, Schrey, Velten und Merkes auf das vom Med. Dr. Mantzel, einem Stolzeaner, veröffentlichte „Stolze-Schrey System", wobei die Stolzesche Schule fast sämtliche Grundlagen ihres Systems aufgab. Beseitigt wurde die Dreizeiligkeit, fast durchgehends auch die Dreistufigkeit und zahlreiche Zeichen wurden vertauscht. Viele Zeichen des vor zehn Jahren veröffentlichten Systems Schrey treffen wir auch im Einigungssystem, aber auch die oben erwähnten Mängel. Die Schulschrift ist nicht im stande, die orthographischen Regeln zur Durchführung zu bringen; ai, ei, äu werden nicht unterschieden; zur genauen Bezeichnung der Eigennamen wird der diakritische Punkt verwendet. Willkürlich erscheinen einzelne Kürzungen für Vor- und Nachsilben und besondere Zeichen für nt, ng, u. s. w. Zur Erzielung einer größeren Schnelligkeit wurde 1898 eine Debattenschrift hinzugefügt, wobei aber der in der Schulschrift Ausgebildete wieder vielfach umlernen muß, um die scharfsinnig erdachten Kürzungsmittel mit ihren seltsamen Wortbildungen zu erlernen. Wegen dieser Schwierigkeiten hat man für die Bedürfnisse der Geschäftsstenographie eine Mittelstufe, die Diktatstenographie, eingeschoben. — Der vokalsymbolisierenden Richtung stehen die vokalschreibenden Systeme gegenüber. Nach französischem Vorbild arbeitete Arends (1860) sein System aus, welches den Vokalen die Aufstriche mit ihren verschiedenen Ausbiegungen und Weiten, den Konsonanten die Abstriche mit ihren verschiedenen Größen zuwies. Aus dieser verfehlten Vokalbezeichnung entspringen auch die Mängel seiner Schrift. Er verwendet Hilfszeichen, die über das Wort zu setzen sind, muß einzelnen Konsonanten vokalähnliche Zeichen geben, manche Vokale gar nicht oder an falscher Stelle bezeichnen u. a. — Ein Verbesserer dieses Systems sollte in Heinrich Roller (1875) erstehen, der aber gleichwohl das Alphabet mit wenigen Änderungen beibehielt und damit auch die Mängel der Schrift. Die handwidrigen Züge und das Zusammendrängen derselben auf den kleinsten Raum erschweren die Lesbarkeit und Erlernbarkeit. Die Rollersche Schrift wurde auf mehrere Sprachen übertragen und war eine Zeitlang die drittverbreitetste. — Auch Dr. Brauns (1888) versuchte eine buchstäbliche Bezeichnung der Vokale, wozu er den Haarstrich als Flach- und Aufstrich und die Wellenlinie benützte. Trotz des einheitlichen Aufbaues fand aber die Schrift kaum besondere Verbreitung, da sie durch Zeichenverschmelzungen und Zusammensetzungen unbequem und schwerfällig wird. — Erwähnung verdient noch, obwohl nicht ganz in diese Gruppe gehörig, die Stenotachygraphie des Arendsianers Lehmann (1875) mit ihrer symbolischen Inlautvokalbezeichnung an den abwärts gehenden Konsonantenzeichen durch Vergrößerung auf zwei bis dreifache Höhe in Verbindung mit der Druckstärke oder Drucklosigkeit des Abstriches und der verschiedenen Länge des vorhergehenden oder folgenden Haarstriches. Die vielen Neben- und Schlußzeichen, eine teilweise symbolische Konsonantenbezeichnung, besonders aber die minutiöse Aus-

nützung der verschiedenen Größenverhältnisse macht die Wiederlesbarkeit und Erlernung schwierig. Das System hat seit Lehmann wohl Änderungen, aber keine erheblichen Verbesserungen erfahren. — Die Schüler Arends' und Rollers verbanden sich mit der 1893 veröffentlichten Nationalstenographie der Brüder von Kunowski gleichfalls zu einer Schule (1898) unter dem Namen des letztgenannten Systems, in welchem sie die einzig mögliche Weiterbildung der Arendsschen Prinzipien sahen. Diese Schrift hat von der 1. Auflage bis zu der 1903 erschienene 8. Auflage verschiedene Änderungen erfahren. Die Vokale werden nicht nur geschrieben, sondern erhalten sogar das markanteste Zeichen, den Abstrich, während die das Wortgerippe bildenden Konsonanten den nichtssagenden Aufstrich erhalten. Punkte und Kreise kommen als Verbindungszeichen zur Anwendung, wobei viele Einzelbestimmungen zu beachten sind, so daß die Entzifferung der Schrift Schwierigkeiten bietet. ai, ei und äu, ferner dt und t, v, f und w können nicht unterschieden werden. 1902 wurde eine Neugestaltung der Eilschrift und Teilung in Diktatstenographie und eigentliche Debattenschrift vorgenommen, wodurch aber auch Veränderungen in der Schulschrift notwendig wurden. — Es ist klar, daß die zuletzt genannten Systeme, deren Aufbau sich offenbar unter dem Gesichtspunkte der leichten Erlernbarkeit vollzog, hinter dem idealen Ziele zurückstehen, welches Gabelsberger und Stolze der Stenographie steckten. Im Gegensatze zu ihrer Bestimmung als Schnellschrift sollte die neue Kurzschrift den breiten Schichten des schreibenden Publikums dienlich, ja durch Annäherung an die Alltagsschrift auf eine Stufe herabgedrückt werden, welche ihrem hohen Zwecke nicht mehr entspricht. Dies geht nicht ohne Zugeständnisse, die sich mit dem Wesen einer Kurzschrift nicht mehr vertragen. Im Kampfe mit dem geflügelten Worte ist die deutsche Kammerstenographie entstanden und sie hat gewiß auch heute noch die gleiche, hohe Aufgabe zu erfüllen. Auch für den Unterricht fallen die Vorzüge der höheren geistigen Bildsamkeit heute noch sowie früher in die Wagschale.

Literatur: Schmitz Wilh., Dr., De Romanorum tachygraphia. Beiträge zur lat. Sprach- und Literaturkunde. Teubner, Leipzig 1877. — Rueß Ferd., Dr., Über die Tachygraphie der Römer. Stahl, München 1879. — Schmitz W., Dr., Commentarii notarum Tironianarum. Teubner 1893. — Moser H., Allgemeine Geschichte der Stenographie. Klinkhardt, 1. Bd. Leipzig 1889. — Gitlbauer M., Drei Systeme der griechischen Tachygraphie. Denkschriften der kaiserl. Akademie der Wissenschaft., Wien 1894. — Faulmann K., Geschichte und Literatur der Stenographie. Pichlers Witwe, Wien. — Derselbe, Historische Grammatik der Stenographie. Pichlers Witwe, Wien. — Junge Alfr., Die Vorgeschichte der Stenographie in Deutschland. Robolsky, Leipzig 1890. — Krumbein Ed., Entwicklungsgeschichte der Schule Gabelsbergers. Reuter, Dresden 1901. — Gabelsbergers Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst. 2 Teile, unveränderter Abdruck. Heckner, Wolfenbüttel 1900. — Zeibig, Geschichte und Literatur der Geschwindschreibkunst. 2. Aufl. Dresden 1878. — Depoin J., Bibliographie der sten. Literatur Deutschlands. 1890—1899, Paris 1900 (Berlin, Schulze). — Korrespondenzblatt, Amtl. Zeitschrift des kön. sten. Instituts in Dresden, Teubner. — Curt Dr., Archiv für Stenographie, Zeitschrift für wissenschaftliche Pflege der alten Tachygraphie und der neuzeitlichen Kurzschrift. Dewischeit, Thormann und Goetsch, Berlin. — Fischer R., Handbuch der Gabelsberger Stenographie. 3 Teile. H. A. Pierer, Altenburg. — Krieg H., Katechismus der Stenographie. 3. Aufl. Weber, Leipzig 1900. — Schaible E., Die Redeschrift des Gabelsbergerschen Systems. Selbstverlag Stuttgart. — Stolze F. Dr., Anleitung zur deutschen Stenographie. 67. Aufl. Mittler und Sohn, Berlin 1902. — Faulmann Karl, Anleitung zur phonetischen Stenographie. 4. Aufl. Bermann und Altmann, Wien 1889. — Schrey Ferd., Lehrbuch der Debattenschrift (Stolze-Schrey), Selbstverlag, Berlin 1901. — Derselbe, Lehrbuch der vereinf. deutschen Stenographie. Barmen 1888. — Derselbe, Lehrbuch der Diktatstenographie (Stolze-Schrey), Berlin 1902. — Derselbe, Kurzer Lehrgang der Einigungssysteme (Stolze-Schrey), Selbstverlag, Berlin 1897. — Daniel A., Kürzungsverfahren nach Stolze-Schrey. Verband Stolze-Schrey, Berlin 1902. — Spahr Friedr. und Hirsch, Lehrbuch der Arends'schen Stenographie. 2. Aufl. Berlin 1894. — Matschenz H., Lehrbuch der ganz vereinfachten Arends'schen Stenographie. 16. Aufl. Selbstverlag, Berlin. — Roller Heinrich, Weltkurzschrift, für alle

I. Gabelsberger.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ch, sch, tsch, ng.

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub, bat, pat, lib, mit, bit, fil, tie, rub, gut, büb, zier. Luft, zittern, Schmerz, Pause, verfertigen.

3)

4) der, das, dem, in.

II. Stolze.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t st u v w x y z. ch, sch, mp.

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub, gäub; Hymen, offen.

3)

4) der, und, ist.

III. Faulmann.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ch, sch, tsch, ng.

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. ob, stehend, Luft.

3)

4) der, mit, in.

IV. Schrey.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ch, sch, ng, nk.

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. bat, bot, baut, Tisch.

3)

4) der, des, auf.

V. Stolze-Schrey.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ch, sch, st, ng, nc.

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. that, biet, Asche.

3)

4) der, bei, wo, in.

VI. Arends.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ä ö ü ai äu ei eu

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. Luft, Figur, stehend.

3) 4) das, die, zu, zum.

VII. Roller.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ä ö ü au

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. dr, pl, nd, nt, nn.

3) 4) das, dem, und.

VIII Stenotachygraphie.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ä, ö, ü, au

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. br, pl, ha, haf, hl

3) 4) das, die, auf, zu.

IX. Brauns.

1) a b c d e f g h i j k l m n o p q(u) r s t u v w x y z. ä ö ü ei au

2) geb, gab, gib, gob, gub, gäb, göb, güb, geib, geub, gaub. Otto, ägyptisch, bau

3) 4) der, das, es ein

X. Nationalstenographie.

1) a e i o u ö ü ai au eu, b p d t g k w f s ss ch j m n ng z l h.

2) at, ap, ar, am, sch, ak, af, tat, tak, Mama, tp, tk, tt.

3) 4) das

Sprachen. Dr. Huberti, Leipzig. — Brauns Jul., Dr., Entwurf und Begründung eines neuen Schulschriftsystems. Richter Hamburg 1888. — Derselbe, Lehrbuch der Stenographie nach eigenem System. Hamburg 1893. — Dahms Johann, Vollständiger Lehrgang der Stenotachygraphie. Leipzig. — Lehmann Aug., Schnellstenographie, Lehrbuch zum Selbstunterr., Selbstverlag, Berlin 1890. — Kunowski H., Dr., Ausführlicher Lehrgang der deutschen Nationalstenographie. 8. Aufl. Verlag der Nationalsten., Liegnitz 1903.

Ried. *Ferd. Barta.* †.

Stephani H. s. d. Art. Leseunterricht.

Stil s. d. Art. Deutsche Sprache.

Stipendium (für Schüler). Stipendium bedeutet ursprünglich das den römischen Soldaten gezahlte Geld, die Löhnung, den Sold, dann auch die Steuer, den Zoll, die Abgabe, ferner Beistand, Unterstützung, jetzt besonders Geldunterstützung, welche, auf Stiftungen ruhend und unter sicherer Verwaltung stehend, im Sinne der Stifter mittellosen Schülern und Studierenden auf eine bestimmte Zeit und in einer bestimmten Höhe regelmäßig zugewendet wird.

In den letzten Jahrhunderten des Mittelalters zeigte sich vielfach das Bedürfnis nach höherer wissenschaftlicher Bildung, Städte errichteten zahlreiche Schulen, ärmeren Schülern half man beim Besuche dieser Schulen auf mancherlei Art in bezug auf Wohnung, Bekleidung, Beköstigung, Anschaffung von Büchern, auch durch Geldspenden unterstützte man sie. Aus kirchlichen Mitteln flossen mannigfache Unterstützungen, besonders für die, welche sich dem Dienste der Kirche gewidmet hatten oder zu widmen gedachten. Am Ende des Mittelalters förderten auch einzelne Städte die aus ihren Schulen hervorgegangenen Schüler durch Gründung von Universitätsstipendien.

In der Reformationszeit zumal war man der Ansicht, die Studien dürften nicht ein Vorrecht einzelner Kreise sein, sondern aus dem ganzen Volke müßten tüchtige Männer gewonnen werden, dürftige Schüler müßten demnach in ihren Studien ausgiebige Unterstützung finden. So hat sich ein förmliches Stipendienwesen entwickelt, das durch viele Menschenalter großen Segen gebracht hat. Im Jahrhundert der Reformation wurden viele Stipendien gegründet, um begabten Jüngdingen die akademischen Studien zu erleichtern; auch die für die Reformation gewonnenen Fürsten griffen helfend ein und waren eifrige Förderer wissenschaftlicher Studien, auch die Städte und die Privatwohltätigkeit haben Stipendien geschaffen, und zwar auch für Gymnasien. im 17. Jahrhundert ist ein stärkeres Hervortreten der Privatstiftungen bedeutsam; Fürsten, einzelne Private und Körperschaften sind für die Pflege der Bildung und der ihr dienenden Anstalten und für die Eröffnung ihrer Quellen auch zu Gunsten Unbemittelter durch Gründung von Stiftungen tätig gewesen. Im 18. Jahrhundert ist trotz eines gewissen Stillstands doch auch viel durch Stiftung von Stipendien geschehen und das 19. Jahr hundert und unsere Zeit zeigen in bezug auf das Stipendienwesen durch einzelne, Gemeinden und besondere Vereinigungen große Fürsorge.

Lautere Humanität, fromm-gläubiger Sinn, das Bestreben, den eigenen Nachkommen zu einem wissenschaftlichen Berufe zu verhelfen, persönliche Dankbarkeit gegenüber der Heimat, der Schule, einzelnen Lehrern, der Wunsch, den eigenen Namen dauernd zu erhalten und das Andenken desselben immer wieder zu erneuern, das mag der Zweck der Stipendienstifter gewesen sein. Wie dem immer auch sein mag, die höheren geistigen Interessen, das Interesse für die Schule, Gemeinde, das öffentliche Unterrichtswesen erfuhren hiedurch eine mächtige Förderung.

Die Universitätsstipendien sind entweder ganz im allgemeinen für Studierende oder für ein einzelnes Fachstudium bestimmt; die Stipendien werden an Angehörige eines gewissen Landes, Ortes, Standes (Adelsstipendien) oder auch an Nachkommen einer Familie (Familienstipendien) nach Maßgabe besonderer Verfügungen der Stifter, wenn solche vorhanden sind, vergeben.

Die Verwaltung der Stipendien ist nicht allein wegen der Summen, sondern auch wegen der von den Stiftern getroffenen Bestimmungen schwierig, so daß

große Umsicht, Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt aufgewendet werden muß, da die Verfügungen über Zahl und Abstufung der Berechtigten, über Umfang und Dauer der Unterstützungen, über die von den Empfängern zu erfüllenden Bedingungen verschieden sind und die Stiftungen in unverletztem Bestand zu erhalten, zum Teil zu mehren sind. Stipendien gehören entweder zur Verwaltung einer Universität oder werden mit der Kasse einer Schule und Stadtgemeinde verwaltet oder gelangen unmittelbar durch die Staatsbehörde zur Verteilung oder das Recht zur Verleihung hat der Vertreter einer Familie.

Für die höheren Schulen der älteren Zeit (Universitäten, Gymnasien) stehen eine große Menge Stipendien zur Verfügung, während für die höheren Lehranstalten der Neuzeit (Realschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Gewerbeschulen, die verschiedenen Fachschulen u. s. w.) die Sache nicht so günstig steht, und doch bedürfen gerade die Zöglinge dieser Anstalten einer weitgehenden Unterstützung, weil sie oft aus sehr beschränkten Lebensverhältnissen hervorgehen. Das Bedürfnis nach Stipendien für diese Schulen ist unleugbar vorhanden; Staat und Land, Gemeinden und Körperschaften haben bereits vielfach eingegriffen, der Privatwohltätigkeit bleibt ein weiter Spielraum, sich zu Nutz und Frommen der dürftigen Zöglinge dieser Schularten segensreich zu betätigen.

Im folgenden mögen die wichtigsten Vorschriften und Entscheidungen in Unterrichts-Stiftungsangelegenheiten Erwähnung finden, die auf *Österreich* Bezug haben.

Über die Volksschulstiftungen wurden durch Landesgesetze Bestimmungen dahin getroffen, daß, wenn stiftungsgemäß oder auf Grund von Privatrechtstiteln einzelne Zuflüsse bestimmten Schulen gewidmet wurden, diese Widmung unter tunlichster Aufrechthaltung ihrer etwaigen speziellen Bestimmungen zu wahren ist. Legate und Geschenke ohne eine bestimmte Widmung sollen der Schulgemeinde zur Bestreitung der ihr allein obliegenden Auslagen zufließen. Die Verwaltung der Schulstiftungen kommt, soweit in betreff derselben nicht andere Bestimmungen stiftungsgemäß getroffen sind, dem Ortsschulrate zu.

Auf Grund des § 37 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 und des § 62 des Organisationsstatuts für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vom 31. Juli 1886 können unbemittelte, geistig begabte Zöglinge, welche die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, gegen Übernahme der Verbindlichkeit, nach bestandener Reifeprüfung wenigstens sechs Jahre lang dem Lehramte an öffentlichen Schulen sich zu widmen, Stipendien aus Staatsmitteln erhalten. Dieselben werden über Antrag der Lehrkörper von der Landesschulbehörde verliehen. Im Falle ein Stipendist vor Erfüllung der übernommenen Verpflichtung seinen Beruf aufgeben sollte, hat er die erhaltene Summe an die Staatskasse zurückzuzahlen.

Eine Stiftung oder ein Stipendium kann an niemanden verliehen werden, der nicht seinem diesfälligen mit den vorgeschriebenen Belegen: Studienzeugnis vom letzten Semester, Vermögensausweis oder Armutszeugnis, Taufschein und im Falle der Verwandtschaft legaler Stammbaum — versehenen Gesuche zugleich auch das ärztliche Zeugnis über die bereits überstandenen natürlichen Blattern oder über die überstandene Kuhpockenimpfung beilegt (St.-H.-K. 28. Februar 1817, Z. 3004). Bei Gesuchen um Stiftungen, wozu der Besitz des Adels als Bedingnis ist, ist die Prüfung der Ansprüche auf den Adel unerläßlich (H.-K.-Praes.-Dek. 21. Mai 1833, Z. 878). Handstipendien oder Stiftungen werden von den Länderstellen verliehen; Stipendien behufs des Studiums eines Inländers im Auslande werden von dem Ministerium vergeben (A.-H.-E. 5. September 1838).

Rücksichtlich der Dauer des Genusses einer Stiftung oder eines Stipendiums gilt der Grundsatz:

Ist in den Stiftungsbriefen über die Stiftungen für Studierende der Genuß der Stiftung nicht ausdrücklich beschränkt, so kann der Nutznießer derselben sie auch an Universitäten beibehalten. Nur darf derselbe nicht eine längere Zeit, als nach dem Studienplan notwendig ist, in den Studien zubringen. Verbleibt er wirklich über die gesetzliche Zeit in den Studien, so kann er deshalb eine längere Dauer des Stiftungs- oder Studiengenusses nicht

in Anspruch nehmen (U.-M. 3. Jänner 1849, Z. 7703). Der Genuß solcher Stiftungen oder Stipendien, die früher nur auf die Dauer der ehemaligen philosophischen Jahrgänge verliehen werden konnten, kann auch jetzt nicht über die Dauer der Gymnasialstudien hinaus gestattet werden. Wo hingegen der Genuß eines Stipendiums nur deshalb auf die Dauer der früheren philosophischen Jahrgänge beschränkt war, weil die Einrichtung der österreichischen Studienanstalten ein längeres Verweilen bei den philosophischen Fakultätsstudien nicht möglich machte, ist jetzt ein längerer Genuß eines solchen Stipendiums nicht auszuschließen (U.-M. 25. April 1851, Z. 6739 ex 1850).

Den Verlust des Genusses einer Stiftung oder eines Stipendiums zieht *a*) eine auch nur in einem Semester erhaltene nachteilige Sittennote nach sich; *b*) ebenso verliert jeder Repetent, wenn er ein Stiftling, Stipendist oder vom Schulgelde befreit ist, die fraglichen Wohltaten; *c*) auch schlechte Fortgangsnoten haben dieselbe nachteilige Wirkung (U.-M. 10. April 1850, Z. 2723); *d*) wenn der Stiftling das öffentliche Studium verläßt und privat studiert, kann ihm der Stipendiengenuß nicht weiter belassen werden.

Die Bewerbung um auswärtige Staatsstipendien und ihre Annahme ist ohne ausdrückliche, vorher. zu erwirkende Bewilligung seitens der Regierung untersagt. Diese Vorschrift hat aber auf Privatstipendien sowie auf jene Staatsunterstützungen, welche diesseitigen Staatsangehörigen seitens der ungarischen Regierung verliehen werden, keine Anwendung zu finden (M.-V. 30. Juni 1880, Z. 351; M.-V.-Bl. 1880, Nr. 25).

Kumulierung von Stipendien und Staatsunterstützungen bei Studierenden an Mittelschulen, dann zweier oder mehrerer Studienstipendien in einer Familie bis zu 500 K, an Hochschulen (mit Ausnahme der theologischen Studien) bis 800 K kann die Statthalterei, höhere Beträge nur das Ministerium für Kultus und Unterricht bewilligen. Jede Kumulierung ist der Statthalterei anzuzeigen (M.-V. 15. November 1887, Z. 8560; M.-V.-Bl. 1889, Nr. 32).

An Hochschulen immatrikulierte Einjährig-Freiwillige verbleiben während ihres ersten Präsenzjahres im Genusse der ihnen verliehenen und für die Studien an den betreffenden Hochschulen bestimmten Stipendien. Jenen Einjährig-Freiwilligen, welche ein zweites Jahr präsent zu dienen haben, steht es frei, in den ersten vier Wochen des zweiten Präsenzjahres mittels von ihrer vorgesetzten Militärbehörde vidierten Gesuches um die Sistierung der Weiterverleihung des von ihnen genossenen Stipendiums bei der akademischen Behörde anzusuchen, welche diese Eingabe mit ihrem Gutachten an die Landesstelle als Stiftungsbehörde zur Entscheidung zu leiten hat. Setzen sie nach Ableistung des zweiten Präsenzjahres die Studien unmittelbar fort, so wird, sofern dem Sistierungsansuchen Folge gegeben worden ist, vom Beginne des Studienjahres das Stipendium wieder angewiesen (M.-V. 12. April 1889; M.-V.-Bl. 1889, Nr. 25). Dieselben Bestimmungen haben auch für die Studierenden an der Akademie der bildenden Künste in Wien Geltung (M.-V. 1. August 1889, Z. 15713, M.-V.-Bl. 1889, Nr. 43).

Die Ausfolgung von Stipendienraten bei Stipendien, deren Genuß auf ein Jahr über die ordnungsmäßige Studiendauer hinaus zum Zwecke der Erlangung des Doktorgrades an der juridischen, medizinischen oder philosophischen Fakultät und behufs Erlangung des Doktorats der technischen Wissenschaften, beziehentlich der Lehrbefähigung für das Lehramt an Mittelschulen zugestanden ist, wird durch folgende Ministerialverordnungen geregelt: 1. Februar 1882, Z. 1797, M.-V.-Bl. 1882, Nr. 13; 22. Dezember 1887, Z. 3698, V.-Bl. 1888, Nr. 3; 17. März 1893, Z. 3510, V.-Bl. 1893, Nr. 15; 13. November 1894, Z. 20536, V.-Bl. 1894, Nr. 43; 27. November 1897, Z. 28730, V.-Bl. 1897, Nr. 61; 7. November 1901, Z. 32611, V.-Bl. 1901, Nr. 42; 30. März 1902, Z. 1490, V.-Bl. 1902, Nr. 25.

Das staatliche Stipendienwesen an allen gewerblichen Lehranstalten mit Ausnahme der gewerblichen Zentralanstalten und der sogenannten Erwerbschulen (Fachschulen für Korbflechterei und für Spitzenarbeiten) wurde mit Ministerialerlaß vom 16. Dezember 1903, Z. 24425 (M.-V.-Bl. 1904, Nr. 4) einheitlich geregelt.

Literatur: Kämmel H. in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. IX. Bd., S. 261—274 mit Angabe der reichhaltigen älteren Literatur. Gotha 1873. — Sander Fr., Lexikon der Pädagogik. S. 625. Breslau 1889. — Marenzeller E. v., Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. I. Teil, 2. Bd. S. 695—702 und II. Teil, S. 703—711. Wien 1884 und 1889. — Hübl Fr., Handbuch für Direktoren, Professoren und Lehrer. S. 109—114. Brüx 1875. — Timmel-Zenz, Sammlung der Volksschulgesetze für das Erzherzogtum Österreich ob der Enns. 6 Bde. Linz 1894 und 1900. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1891. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Wien 1869 bis 1905. — Baumgart, Die Stipendien und Stiftungen an allen Universitäten des Deutschen Reiches. Berlin 1885. — Mahl-Schedl von Alpenburg, Vorschriften über Unterrichtsstiftungen und Stipendien. Wien 1885. — Studienstiftungen. Neue Folge von Urkunden, herausgeg. vom Verwaltungsrat der Gymnasialstiftungsfonde. Köln 1889. — Krieg, Statistik der Stiftungen in Bayern. München 1889. — Pohl, Familienstiftungen Deutschlands und Österreichs. 4 Teile. München 1890 bis 1892. — Pauer, Zusammenstellung der in Braunschweig, Bremen, Hamburg und Hannover existierenden Universitätsstipendien. Göttingen 1890. — Vestner, Verzeichnis der deutschen Universitätsstipendien und anderer Stipendienstiftungen. Erlangen 1890. — Wie bewirbt man sich um ein Stipendium? Leipzig 1892. — Mautner v. Markhof, Die Wiener Stiftungen. Wien 1895. — Kube, Wo und wie erlangt man ein Stipendium? Berlin 1899. — Schorer, Bayerns Studienstipendien an humanistischen Anstalten. München 1904.

Linz. *Johann Habenicht.*

Stipendium für Lehrer s. d. Art. Reisestipendien.

Stottern s. d. Art. Sprachstörungen.

Stoy Karl Volkmar wurde als Sohn eines evangelischen Geistlichen am 22. Jänner 1815 zu Pegau in Sachsen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in seiner Vaterstadt, kam dann an die Fürstenschule in Meißen und 1833 an die Universität in Leipzig, wo er Theologie, Philologie, besonders aber Philosophie studierte. Sein Lehrer Drobisch gewann ihn für die Herbartsche Philosophie, deren treuer Anhänger er sein Leben lang blieb; um Herbart persönlich kennen zu lernen, begab sich Stoy, nachdem er bereits die philosophische Doktorwürde erlangt hatte, nach Göttingen und setzte hier seine Studien fort. Im Jahre 1839 wurde er Lehrer an einer Privat-Erziehungsanstalt in Weinheim an der Bergstraße, wo Dr. Finger, der „Vater der Heimat-



Karl Volkmar Stoy.

kunde“, sein Mitlehrer war und Stoy zuerst Schulreisen, Schulaufführungen, Knabenhandarbeiten und überhaupt ein reges Schulleben kennen lernte. Im Jahre 1843 habilitierte er sich als Privatdozent für Philosophie an der Universität in Jena und gründete hier eine pädagogische Gesellschaft, aus der sich später das pädagogische Seminar, die Hauptschöpfung Stoys auf dem Gebiete der praktischen Pädagogik, entwickelte. Schon im Jahre 1844 übernahm er die Heimburgsche Erziehungsanstalt, die in der Folge als „Stoysches Institut“ zu wohlverdienter Berühmtheit gelangte. Das Institut bildete gleichsam eine erweiterte Familie, deren Haupt als Hausvater Stoy selbst war, während seine Frau, die Tochter eines wohlhabenden Kaufmannes, ihm als Hausmutter treu zur Seite stand. Eigentüm-

lichkeiten des Instituts waren unter anderem die häufigen, dem Erziehungszwecke geschickt dienstbar gemachten Schulfeste und Schulreisen, die Beschäftigung der Schüler im Schulgarten und mit allerlei Handfertigkeit, die Teilnahme der Schüler am Schulregiment u. a. Wie das Institut, gedieh auch das pädagogische Seminar und die mit diesem verbundene Übungsschule aufs beste. Dennoch fand Stoy für das Seminar von Seite der Universität nicht ganz die Unterstützung, auf die er Anspruch zu haben glaubte, und kehrte im Unmut darüber im Jahre 1866 Jena den Rücken. Er erhielt den Lehrstuhl der Pädagogik an der Universität in Heidelberg, verließ diese Stadt aber schon im folgenden Jahre, um die Leitung des ersten evangelischen Volksschullehrerseminars in Österreich, das eben damals (1867) in dem schlesischen Städtchen Bielitz neu errichtet wurde, zu übernehmen. Er gewann mehrere tüchtige Mitglieder des Jenaischen Seminars für die neue Anstalt und suchte in deren Einrichtung das bewährte Vorbild dieses Seminars nach Tunlichkeit nachzuahmen. Doch konnte sich Stoy nicht entschließen, dauernd in dem kleinen Bielitz Wohnsitz zu nehmen, sondern kehrte im Jahre 1868 nach Heidelberg zurück, wo er durch ein „pädagogisches Praktikum“, später durch „psychologisch-pädagogische Übungen“ etwas Ähnliches zu schaffen suchte, wie er es in Jena an dem nunmehr eingegangenen Seminar gehabt hatte. Im Jahre 1871 erhielt Stoy Gelegenheit, auch die Frage der Errichtung von pädagogischen Universitätsseminaren in Österreich durch seinen Rat zu fördern, indem er durch den österreichischen Unterrichtsminister einer diesbezüglichen Enquete beigezogen wurde. Im Jahre 1874 kehrte Stoy nach Jena, das er nur ungern verlassen hatte, zurück, richtete alsbald sein Seminar wieder ein und setzte auch die Errichtung eines Lehrerinnenseminars durch. Dagegen gelang es ihm nicht, seiner Professur der Pädagogik die volle Gleichberechtigung mit den älteren Professuren der Universität zu erringen. Im Jahre 1885 starb er, nachdem er eben erst das 70. Lebensjahr vollendet hatte. Neben seiner praktischen hat Stoy auch eine ausgebreitete schriftstellerische Wirksamkeit entfaltet. Seine wichtigsten Werke sind die „Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik“, die „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen“, die „Pädagogischen Bekenntnisse“, der „Deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren“ und die „Organisation des Lehrerseminars“. In allen diesen Schriften zeigt sich Stoy als unbedingter Anhänger der Herbartschen Pädagogik, die auszubauen und volkstümlich zu machen das höchste Ziel seines Ehrgeizes war. Vgl. Fröhlich G., Dr. Karl Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden. Bleyl und Kämmerer. 1885.

Prag. *Theodor Tupetz.*

Strafarbeiten und Strafen s. d. Art. Belohnungen und Strafen.

Strebertum s. d. Art. Wetteifer.



Adolf Heinrich Ludwig von Strümpell.

Strümpell Ludwig Adolf v. wurde am 23. Juni 1812 zu Schöppenstedt im Braunschweigischen geboren. Die sehr religiös gesinnte, vornehm und ideal denkende Mutter hatte großen Einfluß auf den Knaben. Zunächst erhielt Strümpell anregenden Unterricht in den klassischen Sprachen von dem zweiten Ortsgeistlichen und besuchte hierauf das Gymnasium „Katharineum“ zu Braunschweig (vom 14. bis 17. Jahre). Nachhaltig wirkte der Rektor Traugott Friedemann auf den

jungen Strümpell; noch größeren Einfluß jedoch übte Professor Griepenkerl, ein Schüler Herbarts und eine Zeitlang Lehrer bei Pestalozzi und Fellenberg in der Schweiz, auf ihn aus. Dieser Einfluß steigerte sich noch, als er mit Robert, dem Sohne Griepenkerls, Freundschaft schloß und Aufnahme in dem Griepenkerlschen Hause fand.

Strümpell besuchte sodann das Kollegium „Carolinum" in Braunschweig und ward dort besonders durch Griepenkerls Vorträge über Ästhetik angeregt. Der junge Mann faßte den Entschluß, Philosophie zu studieren, und führte ihn unverweilt aus, d. h. es ward sofort mit dem Studium der alten wie der neuen Philosophie begonnen. Er machte zu jener Zeit die persönliche Bekanntschaft Herbarts, als dieser auf der Durchreise sich in Braunschweig aufhielt, und ward von ihm zum Besuche seiner Vorlesungen an der Universität in Königsberg eingeladen. 1830 folgte er dieser Einladung und trat in nähere Beziehung zu Herbart, ward auch Mitglied des von diesem geleiteten pädagogischen Seminars. 1833 promovierte er und vollendete dann seine Studien in Bonn und in Leipzig. In letzterer Stadt hörte er bei Professor Drobisch Vorlesungen über mathematische Psychologie; denn Strümpell war ein vorzüglicher Mathematiker. Durch Vermittlung des Professors Jäcke in Dorpat ward er 1835—1843 Erzieher zweier Söhne des Grafen Medem in Kurland. Von hervorragenden Männern an die Universität Dorpat empfohlen, begann Strümpell 1843 seine akademische Laufbahn als Privatdozent. 1845 ward er außerordentlicher, 1849 ordentlicher Professor und 1865 wirklicher Staatsrat.

Als Mitglied der obersten Schulbehörde des baltischen Gouvernements, an dessen Spitze der berühmte Graf Kayserling stand, wirkte Strümpell als Freund und Vertrauter seines Chefs ungemein erfolgreich für die Hebung des baltischen deutschen Schulwesens von der Hochschule angefangen bis zur Volksschule herab und erhielt als Anerkennung das Adelsprädikat, den Titel Exzellenz und sonstige Auszeichnungen. Nach und nach aber gewann die deutschfeindliche Partei unter den russischen hohen Beamten steigenden Einfluß und endlich fiel Kayserling und nach ihm Strümpell. 1870 erfolgte sein Abgang von Dorpat und 1871 seine Übersiedlung nach Leipzig. 1872 ward er Ehrenprofessor daselbst*) und zugleich Prüfungskommissär für Philosophie in der Prüfungskommission für das höhere Schulamt. Zur selben Zeit gründete er das wissenschaftlichpädagogische Praktikum (Seminar für studierende Pädagogen) und leitete es bis 1888. Sechs Bände wertvolle Arbeiten der Zöglinge desselben wurden veröffentlicht.

Von den zahlreichen Werken Strümpells seien als die wichtigsten genannt: 1. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart, 1843. 2. Vorschule der Ethik, 1845. 3. Entwurf der Logik, 1846. 4. Geschichte der griechischen Philosophie, 1854. 5. Erziehungsfragen, 1861. 6. Psychologische Pädagogik, 1880. 7. Grundriß der Logik, 1881. 8. Grundriß der Psychologie, 1884. 9. Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie, 1886. 10. Pädagogische Pathologie, 1890, 3. Aufl. 1899. 11. Religiöse Probleme, 1890 etc. Eine Neuausgabe seiner kleineren pädagogischen Schriften erschien in 4 Bänden 1893 und 1894.

Strümpell feierte im Jahre 1896 sein 50jähriges Professorenjubiläum (1845—1870 Dorpat, 1871—1896 Leipzig) und hatte noch für das Sommersemester 1899 Vorlesungen angekündigt, als nach dem Überstehen einer heftigen Influenza ein plötzlich eintretendes akutes Blasenleiden den Tod des großen Gelehrten herbeiführte. Er ward nach seiner geliebten Heimat überführt, wo er an der Seite seiner ihm im Tode vorausgegangenen geistvollen, treuen Gemahlin ruht.**)

In seinen pädagogischen Werken war Strümpell bestrebt, eine richtigere Vorstellung vom Wollen in die Erziehungstheorie einzuführen. Die Kenntnis des psychischen Mechanismus, die Gesetze der Bildsamkeit der Seele und die Methode der pädagogischen Beobachtung erfahren in

*) Weil ihn das sächsische Ministerium der Universität Leipzig erhalten wollte, da er Aussicht hatte, nach Wien berufen zu werden.

**) Der berühmte Nervenarzt Professor A. v. Strümpell in Erlangen ist ein Sohn des Altmeisters der Pädagogik.

seinen Werken eine wissenschaftliche Behandlung, die bis dahin fehlte.

In der Psychologie hat er den Begriff des Erlebnisses schärfer präzisiert, die Naturgesetze des Seelenlebens zum erstenmal entwickelt und „die Gefühle" aus der gänzlichen Unrichtigkeit der Herbartschen Definition gelöst. Ebenso wurden die höheren Kausalitäten des Wahren, Schönen, Guten und Zweckmäßigen besser entwickelt und die Bestimmung unseres Handelns nach Werten (Wertschätzungen) geklärt. Neu begründet wurde endlich durch Strümpell die „pädagogische Pathologie", d. h. die Lehre von der Heilung der Kinderfehler.

Zu seinen zahlreichen Schülern in Deutschland, Österreich, Rußland, in den südlichen Donauländern und Nordamerika gehören eine ansehnliche Zahl namhafter Schulmänner. Hauptvertreter seiner Richtung waren die mit ihm eng befreundeten Schüler Oberlehrer Dr. Spitzner in Leipzig und Schulrat Wendt in Troppau.

Biographien von Strümpell sind von Dr. Spitzner im 51. Jahrgange der deutschen Lehrerzeitung und im 2. Jahrgange der bei Teubner in Leipzig herausgegebenen Jahrbücher „für Pädagogik" sowie von Wendt in der Trüperschen Zeitschrift „für pädagogische Pathologie", Jahrgang 1899 (H. Beyer in Langensalza) und von May im 28. Jahrgange des „Schlesischen Schulblattes" erschienen. Über Herbarts Verhältnis zu Strümpell enthält Authentisches einzig die auf den Mitteilungen Strümpells und dem Briefwechsel der beiden Gelehrten beruhende Darstellung Spitzners in dem Aufsatze: „Herbart und Strümpell" in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung Nr. 34, 1904.

Troppau. *F. M. Wendt* †.

Studium (in der Mehrzahl: Studien, von dem lateinischen Worte studium-Streben, eifriges Bemühen) bezeichnet wissenschaftliche Beschäftigung, wissenschaftliches Forschen, aber auch den Gegenstand, auf welchen sich dieses Bemühen erstreckt. Studieren heißt daher im weiteren Sinne: sich in eine Wissenschaft, Kunst oder auch in eine einzelne Frage geistig vertiefen. So studiert der Militär, der Baumeister das Terrain, der Anatom, der Arzt den Bau des menschlichen Körpers, der Botaniker den Bau der Pflanze, der Astronom den Lauf der Gestirne, der Erzieher den Zögling u. s. w. — Studieren im engeren Sinne heißt zum Zwecke wissenschaftlichen Arbeitens eine höhere Lehranstalt, die Hochschule besuchen, daher Student ein Schüler solcher höherer Lehranstalten, in Österreich nennen sich auch schon Schüler der Mittelschule Studenten. Als Studienanstalten bezeichnete man in Bayern bis zum Jahre 1891 die 9jährigen humanistischen Lehranstalten (Mittelschulen), die aus der Lateinschule mit einem 5jährigen Kursus und aus dem darauf gebauten Gymnasium mit einem 4jährigen Kursus bestanden. Daher ist denn auch hier mehrfach der Titel Studienpräfekt, Studienrektor, Studienrat im Gebrauch. Akademisches Studium bedeutet aber nur Universitätsstudium. Hier betreibt der eine hauptsächlich diese, der andere jene Wissenschaft: der eine studiert Medizin, der andere Theologie u. s. w. Innerhalb der praktischen Kunststudien hat das Wort die Studie (durch Einwirkung des französischen étude gebildet) die Bedeutung gewonnen: Vorarbeit zu einem Kunstwerke, ein Übungsstück, ein Entwurf, besonders in der Malerei. Wie früher bemerkt wurde, hat Studium auch die Bedeutung von Studiengegenstand, Lehrgegenstand, Bildungsstoff. In diesem Sinne spricht man von einander gegenüberstehenden humanistischen und realistischen Studien: zu den ersteren gehören die sprachlich-historischen Lehrgegenstände, zu den letzteren die mathematisch-naturhistorischen. Behufs Erreichung einer umfassenderen Bildung wurden seit den ältesten Zeiten die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zu Studiensystemen zusammengelegt. Hievon nur einige Beispiele: bei den Indern die 10 vêdanga, Vedaglieder (umfassend Lautlehre, Grammatik, Metrik, Exegese, Logik, Astronomie, Dogmatik, Jurisprudenz, Legende und Liturgik); bei den Ägyptern: Schriftkunde, Mathematik und philosophisch-theologische Fächer, Weltkunde und Naturkunde; bei den Griechen allgemein Musik und Grammatik, wobei die erstere Schriftkunde und Lektüre einbegreift, in den enzyklischen Studien wird das musische

Element auf Grammatik und Rhetorik ausgedehnt und treten Mathematik und Philosophie hinzu; im späteren römischen Altertum und im Mittelalter das System der sieben freien Künste, eingeteilt in das Trivium (Grammatik, Dialektik, Rhetorik) und das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie). Nachher ist kein eigentliches Studiensystem mehr gebräuchlich gewesen; zu Zwecken des Unterrichts wurden dann wohl auch die Lehrfächer in Gruppen zusammengelegt, aber nur mehr in äußerlicher Weise. Eine solche Einteilung war die in gelehrte und exakte Studien, indem man unter die ersteren Sprachen, Literaturen und Geschichte (daher auch historische Studien), unter die letzteren die Naturwissenschaften rechnete. „In England bezeichnet man die literarische Seite der Studien, insbesondere aber den klassischen Unterricht mit dem Ausdrucke liberal studies, denen die permanent studies gegenüberstehen, welche auf Mathematik und Naturwissenschaft (natural philosophy) gerichtet sind" (Willmann). In Frankreich wurde die Gegenüberstellung von lettres und sciences üblich, wobei jene die philologischen, philosophischen und historischen Studien umfassen, letztere Mathematik und Naturkunde.

Die Hilfsmittel für die Studien und Forschungen bieten die Bücherbestände der großen Bibliotheken. Alexandria und Pergamum haben hiefür das große Beispiel gegeben. In unseren Tagen ist an den Staat die Forderung herangetreten, die Gründung und Erhaltung von Bibliotheken in die Hand zu nehmen, da es für den einzelnen schier unmöglich geworden ist, sich die für seine wissenschaftlichen Studien notwendigen Behelfe zu verschaffen. Insbesondere haben die Universitäts- und Studienbibliotheken die Bedürfnisse der hohen und mittleren Lehranstalten zu befriedigen. In Österreich bestehen 7 Universitäts- und 6 Studienbibliotheken, die letzteren in Linz, Salzburg, Klagenfurt, Laibach, Görz und Olmütz. Sie sind als Provinzial- oder Landesbibliotheken gedacht und haben schon infolge ihrer Dislokation in den einzelnen Kronländern und in Städten, in welchen sich keine Universität, daher auch keine Universitätsbibliothek befindet, den Zweck, mit reicheren wissenschaftlichen Mitteln auszuhelfen, als es die Volks-, Lehrer- und Schülerbibliotheken daselbst vermögen, aber auch die Literatur, welche die Verhältnisse des Reiches zu dem einzelnen Kronlande und vorzüglich die besonderen Verhältnisse und Eigentümlichkeiten des letzteren darstellt, aufzunehmen und für immerwährende Zeiten zu bewahren. Sie sind öffentliche Institute (daher auch öfter Bibliotheca publica genannt) und jedermann zugänglich.

Linz. *Jos. Loos.*

Stufen des Unterrichts s. d. Art. Formalstufen.

Stundenbilder. Unter Stundenbildern versteht man schriftliche Entwürfe zu praktischen Übungsversuchen an den Lehrerbildungsanstalten, welche die Zöglinge unter Anleitung der Lehrkräfte ausarbeiten und welche zugleich als Vorbereitung für die Lehrproben zu gelten haben.

Das Stundenbild soll so angelegt sein, daß es vor allem das Ziel, welches in der jeweiligen Lektion zu erreichen ist, scharf umrissen aufstellt, daß es ferner die Mittel und Wege klarlegt, die zur Erreichung dieses Zieles führen. Jedes Stundenbild soll für die methodische Durchbildung des Zöglings vielseitig ausgenützt werden (Nachbesprechung). Eine Durchsicht und meritorische Würdigung der Stundenbilder seitens der Lehrerbildner wird sich sicher als notwendig erweisen.

Vor der Abfassung hat sich der Zögling insbesondere drei Fragen zu stellen: 1. In welchem Verhältnisse steht das, was du in dieser Stunde durchnehmen willst, zu dem Vorangegangenen und dem Folgenden? Ergänzt, begründet eines das andere? Welche Beziehungen sind besonders wichtig und wie können diese wirksam hervorgehoben werden? 2. Mit welchen Worten, Redewendungen, Beispielen, Versinnlichungen und Anschauungsmitteln kann die Aufgabe der Stunde allen, auch den schwächsten Schülern deutlich und eindringlich gemacht werden? 3. Welche Übungen sind zur Befestigung des Gelernten, zur Stärkung der kindlichen Kraft anzuschließen und welche Anwendung gestattet der Lehrstoff für das Leben?

In den Stundenbildern muß der Schüler das, was er in der theoretischen Pädagogik

insbesondere n der Didaktik und deren Hilfswissenschaften (Psychologie und Logik) gelernt hat, in die lebendige Praxis umsetzen und alle seine Tätigkeiten müssen sich der Theorie dieser Zweige unterordnen. Die Abfassung darf ferner nicht bei allen Zöglingen gleich, also schablonenhaft sein, sie muß der Eigenart des Zöglings Rechnung tragen. So wird man schwächere Zöglinge mehr Stundenbilder ausarbeiten lassen und ihnen bei der Abfassung hilfreiche Hand bieten, begabten Zöglingen weise man schwierigere Themen zu und lasse ihnen bezüglich der Darstellung mehr Freiheit. Alle aber dürfen nicht zu Maschinen, sondern zu selbständig und denkend arbeitenden Lehrkräften erzogen werden. Es ist wertvoller, ihnen bei der Abfassung freien Spielraum zu lassen, wenn auch bezüglich des methodischen Ganges und in der Stoffauswahl anfangs Fehler unvermeidlich sein werden — aus den Fehlern werden die Zöglinge am meisten lernen, wenn diese sorgfältig beleuchtet werden. Der Lehrerbildner lasse bei der Aufstellung des Stundenbildes den Zögling etwas gelten und erforsche, was er aus eigener Kraft vermag und was ihm noch fehlt. Daher seien die Winke für die Abfassung auf das Wesentlichste und Notwendige beschränkt, denn gewisse didaktische Grundregeln können unter keiner Bedingung umgangen werden.

Von besonderer Wichtigkeit sind die Nachbesprechungen und die Besprechung der Korrekturen von Stundenbildern. Hier hat der einsichtige, praktische Lehrerbildner willkommene Gelegenheit, tiefere Blicke in die Individualität seiner Zöglinge zu tun, denn in diesen Versuchen wird sich die vorwiegende Richtung des Lehrinteresses, die sprachliche Fähigkeit, die logische Kühle und Schärfe oder anderseits die Feinheit und Vielseitigkeit des Gemütes der Zöglinge studieren lassen, da ist „der Stil der Mensch“. Daher ist bei der Korrektur und Beurteilung der Stundenbilder liebevolles Eingehen auf die Absichten des Zöglings, wohlwollende Beurteilung des Lehrganges, der dabei angewandten sachlichen und sprachlichen Mittel am Platze, aber keineswegs abfälliges Urteil, wenn sich das Stundenbild nicht an diejenige Schablone hält, welche gleichsam als geheiligter Methodenkodex in der betreffenden Übungsschule sich traditionell überliefert und von dem um Haaresbreite abzuweichen, furchtbare methodische Ketzerei wäre. Wie weit derartige methodische Schablonen unseren elementaren Rechenunterricht, die Behandlung von Lesestücken u. s. w. geradezu schädigen, das zu zeigen, gehört nicht an diese Stelle. Nur eine Frage soll gestreift werden: Haben sich die Stundenbilder genau an die fünf formalen Stufen nach Herbart-Ziller zu halten? Unserer Meinung nach geschieht auch hierin zu viel des Guten, obzwar nicht geleugnet werden kann, daß insbesondere jüngere Lehrkräfte nicht genug auf eine sorgfältige Gliederung des Lehrinhalts, auf erfolgreiche Anknüpfung an das vom Schüler Erworbene, auf gründliche Durcharbeitung und Einübung des Stoffes, auf die Gewinnung allgemeiner Ergebnisse (Ableitung des Begrifflichen und Gesetzmäßigen) und nicht in letzter Linie auf die Verwertung des Gelernten aufmerksam gemacht werden müssen. Die Anlage derartiger Stundenbilder nach den formalen Stufen bedeutet noch lange keine sklavische Schablonisierung des Unterrichts, aber sie schärft besonders dem Anfänger im Lehramte die immer und immer zu betonende Forderung zweier didaktischer Hauptregeln ein, nämlich: 1. Der Unterricht schreite vom Konkreten (Anschaulichen) zum Abstrakten (Begrifflichen) fort; 2. der Unterricht ziehe die gesamte Erfahrungswelt des Zöglings heran und steuere auf die Erzielung eines sicheren, im Leben verwendbaren Wissens los. Daher sollten auch die Stundenbilder der Lehramtszöglinge nicht so sehr 15 bis 20 gut geschulten Übungsschülern angepaßt sein, bei denen manche methodische Spielerei ohne Schaden gestattet ist, sondern einer Schulklasse, wie sie im Schulleben unseren jungen Lehrern wirklich entgegentritt, damit diese nicht, enttäuscht die Illusionen, welche in der Übungsschule geweckt wurden, über Bord werfend, sofort zu jungen Schultaglöhnern werden, sondern in schwerer Arbeit den idealen Sinn für ihre Tätigkeit immer mehr festigen. Vgl. auch die Artikel „Pädagogische Seminare“ und „Probejahr“.

Wien. *Ferd. Frank.*

Stundenplan. Wie viel Stunden wöchentlich den einzelnen Lehrgegenständen auf den verschiedenen Stufen der

höheren Schulgattungen in den europäischen Ländern gegenwärtig zugewiesen sind, ersieht man am besten aus dem verdienstlichen, 1906 bei Trowitzsch in Berlin erschienenen Buche von Ewald Horn: „Das höhere Schulwesen der Staaten Europas“. In Anbetracht der fast jedes Jahr vorkommenden Änderungen wäre nur zu wünschen, daß etwa alle drei Jahre das Werk neu aufgelegt würde oder berichtigende Nachträge erschienen.*) Ausgeschlossen ist von Horn die Bezeichnung der früher geltenden Stundenzahlen. Den Stand vom Jahre 1890 in den Staaten Deutschlands und die sich aus der Vergleichung ergebenden mannigfachen Resultate findet man in der 3. Auflage von den bei Winter in Heidelberg herausgekommenen „Stundenplänen“ des Unterzeichneten. Speziell bezüglich der preußischen Gymnasien hat derselbe die Stundenzahlen nach den Verordnungen der Jahre 1837, 1856, 1882, 1892, 1901 im XII. Jahrgange des „Humanistischen Gymnasiums“, S. 248, zusammengestellt. Ferner enthält der Teil des Baumeisterschen Handbuches, der „über Einrichtung des höheren Schulwesens in den Kulturländern Europas und in Nordamerika“ handelt, zumeist auch Angaben über die Entwicklung der Stundenpläne während des verflossenen Jahrhunderts, so bezüglich Österreichs, S. 268 ff. Die interessanten Veränderungen, die ein großer Teil der höheren Schulen der Schweiz in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich des Stundenplanes erfahren hat, lernt man am genauesten aus den seit 1869 bei Sauerländer in Aarau erscheinenden Jahresheften des Vereines schweizerischer Gymnasiallehrer kennen siehe besonders die Jahrgänge 1883—1886 und vergleiche die 1868 von dem Unterzeichneten gemachte und vom gleichen Verlage veröffentlichte erste Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz). Über die Gestaltung der Stundenpläne in früheren Jahrhunderten belehren für nicht wenige höhere Schulen Monographien über deren Geschichte und gelegentliche Publikationen aus ihren Archiven. Von besonderem Interesse dürften beispielshalber sein der von C. Olevianus verfaßte Lektionsplan des Heidelberger Pädagogiums (siehe Vormbaums Evangelische Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, S. 180) und die ältesten Stundenpläne in den Franckeschen Stiftungen.

*) Anmerkung. Seitdem obiges geschrieben, ist schon (1907) eine zweite Auflage des Buches erschienen.

Die Stundenplanfragen sondern sich in zwei Gattungen, in solche, die durch Reglemente zu erledigen sind, und solche, deren Lösung den Schulleitern obliegt. Durch Reglemente ist festzustellen: 1. wie viele Stunden, obligatorische und fakultative, für die verschiedenen Klassen anzusetzen sind, 2. wie viele wöchentliche Stunden die einzelnen Lehrfächer in den einzelnen Klassen der verschiedenen Schularten zu bekommen haben.

Auch die erstere Frage ist in sehr verschiedener Weise beantwortet worden. Falsch ist die öfter gehörte Meinung, daß in neuerer Zeit infolge der Vermehrung der Unterrichtsgegenstände den Schülern eine weit größere Stundenzahl als je früher zugemutet werde. Nach dem eben erwähnten Stundenplane des Olevianus z. B. hatten die Schüler der oberen Klassen täglich sieben allgemeinverbindliche Lektionen, obgleich der Unterricht auf Latein, Griechisch, Dialektik und Rhetorik beschränkt war. Gegenwärtig haben die höchste Zahl obligatorischer Stunden, wenn wir von Turnen und Singen absehen*), unter den deutschen Gymnasien die Hessischen und das Koburger, nämlich 265, dagegen die niedrigste Gesamtstundenzahl, 228 ohne Turnen und Singen, die bayerischen Gymnasien, in denen viel weniger Zeit als in allen anderen deutschen Gymnasien der Mathematik, den Naturwissenschaften und dem Französischen gewidmet wird. Daß sich die höchste Zahl in den hessischen Gymnasien findet, ist insofern bemerkenswert, als in keinem anderen

*) Anmerkung. Und wenn wir das Lübecker Gymnasium nicht berücksichtigen, wo die Zahl von 268 obligatorischen Stunden ohne Turnen und Singen erreicht ist, aber eine Verminderung durch Fakultativerklärung des Französischen in I bevorsteht, während das Englische in allen Klassen, in denen es gelehrt wird, Pflichtfach bleiben soll.

Lande so eingehend, wie dies 1882 in Hessen geschah, über Überbürdung der Schüler, und zwar von einer gemischten, nicht bloß aus Schulmännern bestehenden Kommission verhandelt worden ist. Dafür, daß die auch nach jenen Verhandlungen dort festgehaltene Zahl von 265 wöchentlichen obligatorischen Stunden ohne Turnen und Singen (in VI 27, in V 28, in den übrigen Klassen 30) keine Überbürdung zur Folge habe, konnte sich H. Schiller in der Berliner Schulkonferenz des Jahres 1890 auf das Urteil eines hervorragenden Gießener Mediziners berufen, dessen Söhne das dortige Gymnasium besucht hatten (Prot. der Konf. S. 433). Bemerkenswert ist ferner, daß in zwei deutschen Staaten eine stärkere Verminderung der Stundenzahl der Gymnasien später wieder zum Teil rückgängig gemacht worden ist. In Elsaß erfolgte die Verminderung 1882 auf Grund des Gutachtens einer ärztlichen Kommission, aber schon 1888 vermehrte man wieder die Stunden von VI bis III. In Preußen wurden durch die Lehrpläne von 1892 den Gymnasien 16 Stunden genommen, aber 1901 wieder 7 zurückgegeben, so daß nun die Zahl der wöchentlichen Stunden in VI und V 25, in IV 29, sonst 30 beträgt, und in der Abgeordnetenhaussitzung vom 7. März 1901 wurde dieser Stundenvermehrung auch von einem Mediziner Beifall gezollt. Wenn in Österreich die vier oberen Gymnasialklassen ohne Turnen nur 25 Pflichtstunden haben, so ist dies wohl besonders durch die Erwägung veranlaßt, daß hier für das nicht obligatorische Französisch und Englisch und in mehreren Kronländern auch für eine zweite Landessprache Raum gelassen werden müsse. Daß auch in einigen anderen Staaten außerhalb des deutschen Reiches die den einzelnen Klassen zugemutete Stundenzahl niedriger als fast überall in Deutschland ist, hängt zum Teil mit der dort üblichen Unterrichtspraxis zusammen, die in den Schulstunden weniger Belehrungs- als Prüfungsstunden sieht und das Lernen im wesentlichen der häuslichen Beschäftigung zuweist.

Die Angriffe auf die Stundenzahlen deutscher Gymnasien müßten übrigens in gleichem, ja in noch stärkerem Grade gegen die realistischen Anstalten gerichtet werden; denn diese muten fast durchweg in Deutschland wie in den anderen Ländern ihren Schülern nicht weniger, sondern mehr Stunden zu als die humanistischen Schulen. Es liegt aber die Ursache von Überbürdung, wo sie an deutschen höheren Schulen tatsächlich vorkommt, nicht sowohl in der Zahl der Lehrstunden als in den häuslichen Arbeiten. Das Entsetzen darüber, daß ein Knabe oder Jüngling an einem Tage zu sechs Unterrichtsstunden verpflichtet ist, gründet sich auf die falsche Voraussetzung, daß der Junge wirklich während dieser Zeit fortwährend scharf angespannt sei, während doch gar manche Lektion derart ist und sein muß, daß von einer unausgesetzten intensiven Anstrengung aller Schüler nicht die Rede sein kann. Jedenfalls ist das in Preußen und auch das in Hessen geltende Stundenmaß hygienisch durchaus unbedenklich. Man könnte nur zweifeln, ob nicht in didaktischer Hinsicht eine kleinere Zahl von obligatorischen Stunden vorzuziehen sei, weil sie den Schülern mehr Zeit zur Betreibung fakultativer Fächer und zu ganz freier nützlicher Beschäftigung gäbe.

Die Frage, wie viele Stunden den einzelnen Lehrfächern zuzuweisen seien, ist mehr eine Lehrplan- als eine Stundenplanfrage und so mag hier nur auf eine prinzipielle Meinungsverschiedenheit, die auch jüngst wiederholt hervorgetreten ist, hingewiesen werden. Von der einen Seite wird behauptet, es sei das Gleichgewicht zwischen den Hauptgattungen der Unterrichtsgegenstände auch bezüglich der ihnen einzuräumenden Zeit herzustellen, und es wird daher besonders beklagt, daß im Gymnasium ein starkes Übergewicht des altsprachlichen Unterrichts gegenüber dem mathematisch-naturwissenschaftlichen zu finden sei. Von der anderen Seite aber wird umgekehrt behauptet, es sei zur Erfüllung des Zweckes der Gymnasien, die Schüler zu wissenschaftlichem Arbeiten zu erziehen, durchaus notwendig, daß diese sich vorwiegend mit einem schwierigen Unterrichtsgebiete beschäftigen und durch Vertiefung in dasselbe es hier nicht bloß zu einem Wissen, sondern zu einem erheblichen Grade des Könnens bringen, Wir bekennen uns zu letzterer Ansicht ohne dabei ein bestimmtes Unterrichtsgebiet als das allein für solche Beschäftigung geeignete anzusehen.

Die Stundenplanfragen aber, deren Lösung den Schulleitern obliegt, gehören zu den wichtigsten und schwierigsten des Unterrichtsbetriebes. Es sind sehr mannigfaltige Erwägungen, aus denen im Anfange jedes Semesters oder doch jedes Jahres die Verteilung der einzelnen Lektionen auf die verschiedenen Tage und Stunden der Woche hervorgeht, Erwägungen psychologischer und hygienischer Art, die in der Praxis dann nur zu häufig von solchen persönlicher Art gekreuzt werden. Zwar die Zeit ist wohl überall dahin, wo am Anfang des Schuljahres die Verteilung der in der einzelnen Klasse zu gebenden Stunden von den Lehrern in der Konferenz so vorgenommen wurde, daß die älteren Herren sich nahmen, was ihnen zusagte, und den jüngeren den Rest überließen. Aber manche persönliche Rücksicht wird auch der durchaus monarchisch regierende Schulleiter nehmen müssen. H. Schiller hat in seiner lehrreichen Abhandlung über den Stundenplan in dem ersten Hefte der „Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie" (Berlin 1897) und in dem gleichbetitelten Artikel der Reinschen Enzyklopädie solche Rücksichten nicht in Rechnung gezogen, sondern lediglich nach hygienischen, psychologischen und physiologischen Gründen die allgemeinen Normen für die Gestaltung des Stundenplanes aufzustellen gesucht und eine Anzahl Normalpläne entworfen. Die Grundlagen aber für diese Konstruktionen erscheinen nach seiner eigenen Meinung noch nicht überall sicher, sondern zu größerer Sicherung noch mancher Versuche zu bedürfen. Bezeichnet Schiller als eine noch kaum behandelte Frage, die für die Stundenplangestaltung von großer Wichtigkeit sei, die der Konzentration im Sinne einer inneren Verknüpfung der verschiedenen Lehrgegenstände, so scheinen uns auch die Fundamente keineswegs sicher, die Schiller durch Ermüdungsmessungen geliefert glaubt. Werden doch die Resultate des sogenannten Ästhesiometers auch von manchen, die ihnen erst unbedingt trauten, jetzt vielfach mit Bedenken betrachtet, und insbesondere muß der Meinung, man könne die durch die verschiedenen Lehrgegenstände erzeugten Grade der Ermüdung durch die ästhesiometrische (oder eine andere) Methode genau feststellen, starker Zweifel entgegengestellt werden, weil, wie eine Lektion ermüdend wirkt, nur zu einem Teil vom Charakter des Faches, zu einem anderen (und größeren) von der Individualität des Lehrers abhängt.

Keinem Zweifel unterliegt unter den über die Zeitlage der verschiedenen Lektionen aufgestellten Regeln die, daß schriftliche Arbeiten wo möglich nicht an das Ende des Vormittagsunterrichts und auch nicht auf den Nachmittag gelegt werden sollen. Dagegen ihnen unter allen Umständen die erste Stunde des Vormittags zuzuweisen, ist kein Grund. Besonders in der dritten Stunde, wenn eine längere Pause vorhergeht, sind die Schüler oft noch fähiger als in der ersten zu solcher Leistung und die erste Stunde wird ja im Winter auch oft durch die Rücksicht auf die Augen der Schüler von schriftlichen Leistungen frei gehalten werden müssen. Ferner werden mathematische und altsprachliche Lektionen besser von den letzten Vormittags- und den Nachmittagsstunden ausgeschlossen werden, da in ihnen von den Schülern mehr produktive Tätigkeit gefordert zu werden pflegt als in anderen. Ein starker Irrtum war es, zu meinen, daß es förderlich für die Leistungen der Schüler in späteren Vormittagsstunden wissenschaftlicher Art sei, wenn diesen eine in den Lauf des Vormittagsunterrichts eingeschobene Turnstunde vorausgehe. Denn in Wahrheit sind nach einer solchen, wenn sie recht gegeben wird, die Schüler oft weniger für wissenschaftliche Lehrstunden disponiert als vorher. Dagegen ist die Unterbrechung wissenschaftlicher Lektionen am Vormittag durch eine Zeichen- oder Gesangstunde sehr wohl am Platz. Abwechslung der Lehrgegenstände hat überhaupt einen gewissen Vorteil. Wenn man behauptet hat, es werde der Schüler dadurch überangestrengt, daß er sich im Laufe eines Vormittags mit vier verschiedenen Wissenschaften zu beschäftigen habe, so kann entgegnet werden, daß solcher Wechsel doch auch etwas Erfrischendes hat, daß jedenfalls der durchwegs einem Fach gewidmete Vormittag ungleich ermüdender für die Schüler wäre. Mehr als zwei Stunden hintereinander sollten jedenfalls niemals

einem und demselben Gegenstand gewidmet sein; zwei hintereinander aber sind für die Erzielung von Fortschritten teilweise sicher günstiger als zwei getrennte. Und ganz verkehrt ist die Meinung, zwei oder dreiwöchentliche Stunden, die einem Fache zugeteilt sind, müßten möglichstweit auseinander gerückt, z. B. auf den Montag und Donnerstag oder auf Montag, Mittwoch, Freitag gelegt werden. Es empfiehlt sich im Interesse des Faches vielmehr, diese Stunden möglichst aneinander zu rücken.*)

Stark gesteigert wird natürlich die Schwierigkeit, zu einem guten Stundenplan zu gelangen, in Anstalten, in denen mehrere Schulgattungen miteinander kombiniert sind, wenn Lehrer an verschiedenen Abteilungen unterrichten oder die Schüler aus verschiedenen Linien in einigen Fächern vereinigt sind, und geradezu horrend werden die Schwierigkeiten, wenn an einer Anstalt das Klassensystem und das Fachsystem kombiniert sind, wie es an manchen englischen Schulen of modern type der Fall ist und auch einmal am Parchimer Gymnasium der Fall war (nach Mitteilungen seines gegenwärtigen Direktors Kuthe, siehe „Humanistisches Gymnasium" 1906, S. 158).

Über die oben behandelten Fragen sind außer den zitierten Schriften zu vergleichen: Wehrmann in Schmids Enzyklopädie IV., S. 180 ff. in 1. Aufl., S. 408 ff. in 2. Aufl. und G. Richter in Fries' und Meiers Lehrproben und Lehrgängen, Heft 45, S. 1—37.

Heidelberg. *G. Uhlig.*

IMAGO VIRI CLARISSIMI, ET ORATORIS ELOQVENTISSIMI, D. IOAN. STVRMII, Argentorat. Academ. Rectoris quondam. meritissimi: Singularis honoris et obseruantiæ ergo viro amplissimo et prudentissimo D. MATHIÆ STÖFFLIN, Reipubl. Argentin. Consuli dignissimo. dedicata a Iacobo ab Heiden sculptore



SLEIDA dedit patriam. BELGARVM natus clara
Erudijt: fouit GALLIA culta diu.
Inde potens armis me vltrò ARGENTINA vocauit:
Præfecitq suæ non sine laude scholæ
Lustra bis octo, annumq, et menses quinq benigne
Viuere concessit gratia larga DEI.
INGENII dotes ostendant scripta: tabellá
Exhibet hac pictor CORPORIS effigiem.
Efficit vt pingar Senioris cura SEBIZI:
Qui præceptoris flagrat amore sui.

T pinx. — Melchior Sebizius Senior F.

Sturm Johannes (1507—1589) gehört zu jenen trefflichen Schulmännern, die Reuchlin, dem Schöpfer des deutschen

*) Wiewohl der Herr Verfasser bei seinen obigen Darlegungen hauptsächlich die höheren Schulen im Auge hatte, so lassen sich doch sehr wohl seine prinzipiellen Erwägungen auch auf das Stundenplanwesen der niederen Schulen anwenden. Man vergleiche übrigens in dieser Hinsicht auch die Art. des Handbuches „Lehrplan" und „Klassenbuch" sowie die dort angeführte Literatur (Anm. d. Herausgebers).

Humanismus, auf der von ihm geschaffenen Bahn folgten.

Sturm begründete seinen Ruf als akademischer Lehrer der klassischen Sprachen in Paris. Nachdem er im Jahre 1537 den Organisationsplan für das in Straßburg zu gründende Gymnasium ausgearbeitet hatte, übernahm er das Rektorat an dieser im folgenden Jahre eröffneten Anstalt und versah es bis 1581. Den Plan für das Gymnasium, das er leitete, veröffentlichte er unter dem Titel „De literarum ludis recte aperiendis". Die Anstalt erlangte unter seiner Leitung europäischen Ruf; Kaiser Maximilian verlieh ihr die Privilegien einer Akademie.

In der eben zitierten Schrift entwickelte Sturm die Aufgaben und das Ziel seiner Schule. Während der ersten sechs Lebensjahre möge die Mutter das Kind erziehen.

Als Aufgabe der Schulbildung betrachtete er: Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede.

Mit dem 6. Lebensjahre wird der Knabe der Schule übergeben, um die einzelnen Klassen, deren Zahl den 9 (später 10) Lebensjahren gleich war, zu absolvieren und hauptsächlich Latein und Griechisch zu erlernen. Nach Absolvierung dieser zehn Klassen sollte der Schüler in den folgenden fünf Jahren in freierer Bildungsweise durch den Besuch von Vorlesungen jene Kenntnisse erwerben, mit denen er ins praktische Leben eintreten könne.

Sturm wollte seine Schüler latinisieren; deutsch sprechen wurde als ein Schulvergehen bestraft, auch die Schüler der untersten Klassen sollten nur in lateinischer Sprache verkehren. Die Schüler sollten den alten klassischen Meistern nicht bloß nachgehen, sondern sie einholen, es ihnen in lateinischer Beredsamkeit gleichtun. Zu diesem Behufe ließ Sturm in jeder Woche Stücke des Terenz und Plautus aufführen. Sturm erschien in keiner Klasse als Lehrer angeführt; er beschränkte sich darauf, für jede den Lehrplan auszuarbeiten. Es scheint auch, daß sein unruhiges politisches und religiöses Treiben ihm den Seelenfrieden geraubt hatte. Infolge theologischer Streitigkeiten wurde er 1581 seines Amtes enthoben; er starb 1589, nachdem ihm das Schicksal in seinen letzten Lebensjahren Sorgen und Verluste zugeteilt hatte.

Literatur: Laas, Die Pädagogik des Johann Sturm. Berlin 1872. — Kückelhahn, Johann Sturm, Straßburgs erster Schulrektor. Berlin 1872. — Raumer, Geschichte der Pädagogik, I. Teil. Gütersloh 1877. — Boßler in Schmids Enzyklopädie, 9. Band.

Linz. *W. Zenz.*

Subsellien s. d. Art. Schulbank.

Südamerika. Zu Anfang des 17. Jahrhunderts kannte man in den spanischen und portugiesischen Kolonien nur Konventschulen, in welchen hauptsächlich Elementarunterricht den Kindern der angesehensten und reichsten Familien erteilt wurde. Die Schulen des Dominikaner- und Jesuitenordens standen in besonders hohem Ansehen, da sie auch höhere Studien über Grammatik, Kunstgeschichte und Theologie pflegten. Einige derselben erhielten sogar vom Papste das Privilegium der Universitäten, Doktorgrade und andere Würden zu verleihen, und hießen dann Universidades pontificias. Trotzdem die Studien, die an diesen Anstalten gemacht wurden, sehr lückenhaft waren und die Titel häufig nur aus Gunst verliehen wurden, so trugen sie doch dazu bei, den geistigen Horizont der Bevölkerung einigermaßen zu heben und die Söhne der ersten Familien über die Verhältnisse der Kolonien zum Mutterlande aufzuklären. So sagt Domingo Ammátequi Solar in seinem Werke El sistema de Lancaster: die Universität von San Felipe (Santiago de Chile) war die wirkliche Taufkapelle der Patrioten. Einige Studenten wurden heftige Revolutionäre und andere dienten dem Vaterland nach erlangter Unabhängigkeit in den neu errichteten Justiztribunalen und Unterrichtsanstalten.

Der eigentliche Volksunterricht wurde erst von den neuen Regierungen der Freistaaten eingeführt, da diese einsahen, daß sie ihre Unabhängigkeit nur durch Hebung des Patriotismus, der Freiheitsliebe und der allgemeinen Bildung des Volkes sichern konnten. Wir wollen nun im folgenden die Entwicklung des Schulwesens in den einzelnen Freistaaten Südamerikas kurz besprechen:

I. Die argentinische Republik erklärte sich im Jahre 1810 unabhängig und legalisierte diesen Akt am 9. Juli 1816 durch den Kongreß von Tucumán (dieser Bundes-

staat besteht aus 14 Provinzen, 10 Nationalterritorien und der Nationalhauptstadt Buenos-Aires).

Eine der Hauptpflichten, die dem Nationalkongresse von der argentinischen Konstitution (1819) auferlegt wurde, war die Gründung von Schulen und die Reform des Unterrichts. Der Freiheitskampf hatte bereits auch die eisernen Tore der spanischen Vireinate gesprengt, welche die Einwanderung der Ausländer und die Einfuhr von Büchern fast unmöglich machte. Der Engländer Thomson benützte diese Gelegenheit, um das bekannte Lancastersystem in Buenos Aires einzuführen. Schon im Jahre 1818 war er in dieser Stadt angelangt, aber der Direktor der neuen Republik Pueirredon konnte sich nur wenig mit ihm befassen, da seine ganze Aufmerksamkeit von den politischen Unruhen gefesselt war; dagegen unterstützte ihn tatkräftig Don Bernardino Rivadavia, später Präsident der Republik, so daß Thomson während seines dreijährigen Aufenthalts es doch erreichte, acht Schulen ins Leben zu rufen, die vom Staate unterhalten wurden. Außerdem legte er die Grundlage eines Vereines, der die Aufgabe hatte, das neue System zu verbreiten.

Eine ganz andere Richtung verfolgte die vom Stadtrat in San Juan schon im Jahre 1816 gegründete Escuela de la Patria. Ihr Leiter Ignacio Fermin Rodréguez überragte an Wissen und Praxis alle seine Genossen, die sich dem Unterricht gewidmet hatten. In jener Schule erhielt Domingo Faustino Sarmiento seine erste Ausbildung. Diesem großen Talente, begabt mit außergewöhnlichem Fleiße, gelang es, nicht nur in seinem Vaterland, sondern auch in den meisten anderen Freistaaten Südamerikas den Unterricht vollständig zu reformieren, so daß das Lancastersystem bald in Vergessenheit geriet. Als Präsident (1868—1874) beendete er den Krieg mit Paraguay (1870) und widmete dann seine ganze Macht und Energie der Erziehung seiner Mitbürger. Er gründete zehn Lyzeen und verschiedene Normal-, Marine- und Militärschulen, Akademien und Bibliotheken. Das Schulgesetz der Provinz Buenos Aires vom 14. September 1875 ist sein Werk. Es führt den unentgeltlichen und obligatorischen Unterricht für Knaben von 6 bis 14 Jahren und für Mädchen von 6 bis 12 Jahren ein. Nachdem er die Präsidentschaft der Republik niedergelegt hatte, nahm er das Amt als Generaldirektor der Schulen von Buenos Aires an und diktierte 1876 ein Reglement für die Consejos escolares und verfertigte ein zweites über die Leitung und innere Verwaltung der Schulen. Seinem unermüdlichen Streben ist es zu verdanken, daß die Zahl der Mittelschüler bald auf 4000 und die der Volksschüler auf 100.000 anwuchs.

Der Volksschulunterricht (Educacion comun) wird von einem Consejo National de Educacion geleitet, dem die Consejos Escolares de Districto unterstehen. Im Jahre 1903 wurde die Inspeccion General de Enseñanza Secundaria i Normal ins Leben gerufen, welche die Aufsicht über die Lyzeen und Normalschulen führt und aus neun Fachinspektoren sich zusammensetzt.

Die Volksschulen sind sechsstufig, die Mittelschulen (Lizeen) fünfklassig und die Normalschulen (Lehrerbildungsanstalten) vierklassig. Die Universität von Buenos Aires (Studentenzahl ca. 2650) hat 4, die von Córdoba 3 Fakultäten. Der neue Studienplan für Normalschulen datiert vom 12. März 1902; er trennt wieder diese Schulen von den Lizeen, mit denen sie nach dem provisorischen Plan von 1901 verschmolzen waren. Im Jahre 1902 bestanden 3306 Staatsvolksschulen (635 für Knaben, 484 für Mädchen, 2187 gemischt) mit 9073 Lehrpersonen (2462 Lehrer, 6611 Lehrerinnen) und 390.242 Kindern (207.130 Knaben, 183.112 Mädchen); 1033 Privatvolksschulen mit 3336 Lehrpersonen (1331 Lehrer, 2005 Lehrerinnen) und 82.183 Kindern (41.732 Knaben, 40.451 Mädchen). Für die Heranbildung der Lehrpersonen sorgen 28 Normalschulen (Lehrerbildungsanstalten) mit 558 Lehrkräften und 2743 (davon etwa 2000 Mädchen) Zöglingen. Ferner sind vorhanden: 19 Staatsmittelschulen (Colejios) mit 509 Lehrkräften und 3457 Schülern.

Außer diesen Anstalten gibt es noch eine Industrieschule in Buenos Aires, Handelsschulen für Knaben in Buenos Aires und Rosario, eine Handelsschule für Mädchen in Buenos Aires, eine Bergbauschule in San Juan, eine Taubstummenschule für männliche und eine für weibliche Schüler, zwei Gewerbeschulen für Mädchen und

22 Volksschulen für Erwachsene in Buenos Aires.

Quellen: El sistema de Lancaster en Chile i en otros paises sudamerikanes por Domingo Ammátegui Solar. Santiago de Chile 1895. — Memoria poresentada al Congreso Nacional de 1903 por el Ministro de Justicia e Instruccion, tomos II i III.

II. Die Republik Bolivia. Der Unterricht wird in Volks-, Mittel-, Hoch- und Spezialschulen erteilt. Der Volksschulunterricht ist obligat und unentgeltlich, die Schulen dreiklassig und von nur dreijähriger Assistenz. Die Mittelschulen bestehen aus einem dreijährigen Vorbereitungskurse und dem sechsjährigen Fachunterricht, nach welchem der Bachillertitel verliehen wird, der zum Eintritt in die Hochschule befähigt. Der Hochschulunterricht umfaßt Rechtsstudien, Medizin und Theologie. Spezialschulen gibt es in La Paz (Militärschule), Umala (Ackerbauschule), Sucre u. Trinidad (Handelsschulen), Oruro (Mineningenieurschule) und Cochabamba (Malerakademie). Außerdem unterhält der Salesianerorden mehrere Gewerbeschulen.

Der Volksschulunterricht steht unter der Aufsicht eines Inspektors, der Mittelschulunterricht unter der Leitung von sieben Schulbehörden, deren Vorsitzende der Rektor, die Dekane und die Direktoren der Mittelschulen sind. Alle diese Behörden unterstehen dem Unterrichtsminister.

Gegenwärtig scheint die Regierung dieses Landes den ernsten Vorsatz gefaßt zu haben, den Unterricht zu heben, da sie einen speziellen Abgesandten nach Chile schickte, um die Schulen daselbst zu studieren, Lehrkräfte anzuwerben und Freistellen für die Ausbildung junger Bolivianer zu erwirken. Es bestanden im Jahre 1902 ca. 733 Staatsvolksschulen und Munizipalschulen (Gemeindeschulen) mit 938 Lehrpersonen und 41.587 Schulkindern; 13 Staatsmittelschulen mit 113 Lehrern, 2553 Kindern.

Quelle: Sinopsis Estadéstica y Geográfica de la República de Bolivia, Tomo I. 1903.

III. Brasilien. Diese Republik besteht aus 20 Bundesstaaten und einem Bundesdistrikt, gebildet aus der Hauptstadt Rio de Janeiro. Bis 1822 gehörte es zu Portugal, bis 1889 war es freies Kaisertum und von diesem Jahre an Republik.

Der öffentliche Unterricht wird in Primär-, Sekundär- und höheren oder wissenschaftlichen Unterricht eingeteilt. Der Primärunterricht wird in Staats- und Munizipalschulen gegeben, ist unentgeltlich und für die Kinder vom 6. bis 14. Jahre obligatorisch. Außerdem gibt es eine große Anzahl Privatschulen, zu welchen auch die im Süden bestehenden deutschen Kolonialschulen gehören. Die Vorbildung der Lehrer ist mangelhaft, der Schulbesuch gering, so daß 84% oder 8,365.997 Einwohner weder schreiben noch lesen können. Eine rühmliche Ausnahme machen die deutschen Schulen, welche ausgebildete Lehrer an ihren Schulen beschäftigen. Der öffentliche Primärunterricht ist unter der Aufsicht von Staatsbeamten und der Munizipalitäten.

Der Sekundärunterricht wird in den beiden Nationalgymnasien (früher colejio de Pedro II.) und den ähnlich organisierten Gymnasien der Bundesstaaten erteilt. Sie stehen unter der Aufsicht der Gobernäre und in bezug der Unterrichtsfächer unter der Kontrolle des Unterrichtsministers und der von ihm ernannten Inspektoren. Die Anzahl der Privatinstitute übertrifft bei weitem die der Staatsschulen. Die Prüfungen zur Erlangung des Titels, welcher zum Eintritt in die Hochschule berechtigt, sind öffentlich und werden von offiziellen Kommissionen abgehalten. Der wissenschaftliche oder höhere Unterricht wird an 2 Fakultäten für Medizin, an 4 Fakultäten für Jurisprudenz und in einer Ingenieurakademie erteilt. Außerdem gibt es ein Polytechnikum, eine Sternwarte mit einer Astronomieschule, eine Naval- und vier Militärschulen.

IV. Chile ist einer der Freistaaten, die um die Hebung des Volksunterrichts und der Erziehung am meisten besorgt waren. Fern von Europa, dem Zentralpunkte der Kultur, wußten seine Präsidenten und die bevollmächtigten Minister im Ausland alle Mittel ausfindig zu machen, um nicht hinter den günstiger gelegenen südamerikanischen Staaten zurückzubleiben. Schon im Jahre 1812 verpflichtete Don José Miguel Correra, damals absoluter Herrscher an der Spitze der Junta de Gobierno, die Frauenklöster, Schulen für Mädchen einzurichten, und der Minister Egaña, unter der Regierung des Generals Freire, führte diese Ver-

pflichtung in sämtlichen Klöstern ein. Im Jahre 1821 kontraktierte Don Miguel Zañartu einer der ersten Minister des Direktors O'Higgins, später Bevollmächtigter in Buenos Aires, den bekannten Verbreiter der Lancasterschen Methode, Don Diego Thomson, um in Santiago de Chile einige Schulen nach jener damals modernen Methode einzurichten. Im Jahre 1828 bewilligte der Kongreß den Ordensgeistlichen den Gebrauch ungestempelten Papiers und die Befreiung von den Gerichtskosten in ihren Rechtsangelegenheiten unter der Bedingung, daß sie in ihren Klöstern Primärschulen auf ihre eigene Kosten gründen und unterhalten möchten. Da aber viele dieser Verordnung nur teilweise nachkamen, verpflichtete der Kongreß vom Jahre 1830 die Munizipalitäten, die Schulen auf Kosten der betreffenden Klöster einzurichten für den Fall, daß diese die gesetzliche Bestimmung in der Frist von vier Monaten nicht erfüllt haben sollten.

Außer den Klosterschulen gab es nur wenige Privatschulen, in welchen weltliche Lehrer unterrichteten. Unter diesen ist besonders hervorzuheben ein argentinischer Auswanderer, dessen Name in ganz Amerika bekannt und hochgeschätzt wird und den der Präsident Manuel Montt und sein Minister Antonio Varas auserwählten, um das gesamte Schulwesen Chiles zu reformieren. Sarmiento, jener große Geist, dem die Grenzen seines Vaterlands zu eng waren, gründete in Santiago am 14. Juni 1842 die erste Normalschule, schaffte die bisher gebräuchliche cartilla und die alte Methode ab, begann die Ausbildung weltlicher Lehrer und öffnete so dem chilenischen Volke eine weite Pforte, um in den Bereich der allgemeinen Bildung eindringen zu können.

So sehr die folgenden Präsidenten bemüht waren, ihr Volk mit dem befruchtenden Strom des Schulunterrichts zu beglücken, so war doch der Erfolg nur sehr mäßig, da ihnen die nötigen Mittel dazu fehlten. Erst im Jahre 1884, nach glücklich beendetem Kriege mit den Nachbarvölkern, war die Regierung in der Lage, größere Summen für die Hebung des Schulwesens zu verausgaben. Es wurden sofort Lehrer und Lehrerinnen in Deutschland, Österreich und Schweden kontraktiert, um das Volksschulwesen zu heben, und 1889 wurde das Instituto Pedagójico eröffnet, dessen Lehrkanzeln größtenteils mit deutschen Lehrkräften besetzt wurden, in der Absicht, auch das Mittelschulwesen zu reformieren. Außerdem wurde eine Anzahl junger Lehrkräfte nach Europa und Nordamerika gesandt, um sich weiter auszubilden. Es waren die Präsidenten Santa-Maria und Balmaceda, denen der große Ruhm gebührt, den Unterricht und die Erziehung ihrer Untertanen auf alle mögliche Weise begünstigt zu haben, so daß heute Chile zu den am meisten vorgeschrittenen Freistaaten Südamerikas gehört, wohin andere Nationen ihre Söhne senden, um sie daselbst ausbilden zu lassen und die neuen Reformen in ihren Schulen einzuführen. Im Jahre 1903 bestanden 1961 Staatsvolksschulen (227 für Knaben, 334 für Mädchen, 1100 gemischt) mit 3608 Lehrpersonen (1176 Lehrer, 2432 Lehrerinnen) und 166.928 Kindern (81.655 Knaben, 85.273 Mädchen), 357 Privatvolksschulen mit 24.768 Kindern (15.912 Knaben, 8856 Mädchen). Zur Heranbildung der Lehr, personen bestehen 3 Lehrerbildungsanstalten (491 Zöglinge) und 3 Lehrerinnenseminare (490 Mädchen); Staatsmittelschulen gibt es 33 für Knaben mit 537 Lehrpersonen, 9284 Schülern; 15 für Mädchen mit 194 Lehrerinnen, 2220 Mädchen; 87 Privatmittelschulen mit 851 Lehrkräften, 11.184 Schülern (6654 Knaben, 4530 Mädchen).

Außer diesen Anstalten gibt es noch 1 Kunst- und Gewerbeschule, 1 Ackerbauinstitut, 5 Ackerbauschulen, 3 Minenbauschulen, 2 Handels- und Gewerbeakademien, 1 technisches Institut, 7 Gewerbeschulen, unterhalten von der Sociedad de Fomento Fabril, 12 Gewerbeschulen für Mädchen, 1 Offizierbildungsschule, 1 Kriegsakademie, 1 Militäringenieur-, 1 Tierarznei- und Hufbeschlagschule, 1 Marineakademie, 1 Marineingenieur-, 1 Artillerie- und Torpedoschule, 1 Pilotenschule, 1 Nationalmusikakademie, 1 Privatmusikakademie, 1 astronomisches Observatorium, 1 staatliche und 1 private Taubstummen- und Blindenanstalt und 1 Schule für Fischzucht.

Der Unterricht wird an Volks- und Mittelschulen, Universitäten und Spezialschulen erteilt. Zum Volksschulwesen gehören die Escuelas Normales (Lehrerbildungsanstalten), die Escuelas Superiores

(Bürgerschulen) und die Escuelas Elementales (Stadt- und Dorfschulen). Die Normalschulen sind fünfklassig und haben mustergültige Übungsschulen. Außerdem gibt es ein vierklassiges Externat zur Heranbildung von Lehrerinnen. Das gesamte Volksschulwesen steht unter der Leitung der Inspeccion General de Instruccion Primario, welche direkt vom Unterrichtsministerium abhängt. Die Visitadores de Escuelas beaufsichtigen die Schulen ihrer Amtskreise und haben jährlich ihre Berichte über die ihnen zugewiesenen Anstalten an die Generalinspektion einzusenden, um bestehende Mißbräuche abzuschaffen und die notwendigen Änderungen und Verbesserungen vorzuschlagen. Die Gehalte der Volksschullehrer sind in vier Klassen, die der Hilfslehrer in drei Klassen eingeteilt. Die Lehrer erhalten nach dem vollendeten 10. Dienstjahre eine Gehaltszulage, so daß sie im Durchschnitte monatlich 105·60 $ erhalten. Außerdem gibt es für die größeren Städte und für einige Provinzen eine spezielle Gratifikation von 10%.

Die Mittelschulen werden in Lyzeen erster und zweiter Klasse eingeteilt. Die ersteren sind sechsklassig, die letzteren dreiklassig. Außerdem ist mit jedem Lyzeum ein zweijähriger Vorbereitungskurs verbunden. Nach dem vollendeten sechsten Jahre an den Lyzeen erster Klasse haben die Schüler das Anrecht erworben, sich zum Bachiller-Examen zu stellen, welches zum Eintritt in die Hochschulen erforderlich ist.

Die Professoren an Mittelschulen werden nach der wöchentlichen Stundenanzahl und nach Fächern bezahlt. Jede wöchentliche Stunde in wissenschaftlichen Fächern wird mit 150 $, jede Stunde in technischen Lehrfächern mit 100 $ jährlich vergütet. Die Normalschul-Professoren erhalten in den wissenschaftlichen Fächern nur 125 $. Die Gehaltszulagen der Mittelschullehrer beginnen mit dem vollendeten sechsten Jahre und nehmen jährlich um $^1/_{40}$ des Gehaltes zu.

Die Staatsuniversität wurde am 17 September 1843 gegründet. Sie zählt übe 1000 Studierende und besteht aus fünf Fakultäten: 1. Theologie, 2. Rechtswissenschaften, 3. Medizin und Pharmazie, 4. Mathematik und Physik, 5. Philosophie, Kunstgeschichte etc. Jede dieser Fakultäten besteht aus dem betreffenden Dekan, den lehrenden, akademischen und Ehrenmitgliedern. An der Fakultät für Mathematik und Physik werden Feldmesser, Zivil- und Minen-Ingenieure und Architekten ausgebildet. Die Ausbildung der Mittelschullehrer geschieht nicht an der philosophischen Fakultät, sondern im Instituto Pedagójico.

Die katholische Universität wurde am 21. Juni 1888 gegründet. Sie besteht aus zwei Fakultäten: Rechtswissenschaften und Mathematik-Physik. Die Studienpläne sind dieselben wie die der Staatsuniversität, nur ist dem zweiten Jahre der Rechtsstudien noch das kanonische Recht einverleibt.

Die Industrie- und Professionalschulen sind vom Ministerium de Industria i obras publicas abhängig, die Militär- und Marineschulen vom Minister de Guerra i Marina. Die meisten dieser Schulen werden von einer Junta überwacht.

Quellen: El sistema de Lancaster en Chile etc. por Domingo Ammátegui Solar 1895. Sinopsis estatistica à geográfica de la República de Chile en 1902 i 1903. Verschiedene Zeitschriften und Reglemente.

V. Columbia. Die Freiheitserklärung dieses Landes geschah im Bunde mit Venezuela im Jahre 1821. Zehn Jahre später trennte es sich von dieser Republik und bildete den Föderalstaat: Estados Unidos de Columbia, welcher sich im Jahre 1886 in den unitarischen Freistaat Republica de Colombia, bestehend aus neun Provinzen, umwandelte.

Die fortwährenden Kriege verhinderten die günstige Entwicklung des Unterrichtswesens, welches fast vollständig noch in den Händen religiöser Korporationen liegt. Im Jahre 1897 gab es an Volksschulen und Colejios 2026 Unterrichtsanstalten, welche von 143.076 Schülern besucht wurden. Der Volksschulunterricht ist unentgeltlich und obligatorisch, der Sekundärunterricht wird nahezu vollständig auch vom Staate unterhalten, da die Privatschulen Staatsunterstützungen erhalten. Die Hauptstadt Bogota oder Santa Fé de Bogotá besitzt eine Universität mit Lehrkanzeln für Philosophie, Rechts- und politische Wissenschaften, Medizin und Naturwissenschaften, Mathematik und Ingenieurwesen. Ferner gibt es hier eine Sternwarte, verschiedene Museen und drei Kunstgewerbeschulen, welche von den Salesianern unterhalten werden.

VI. Ecuador. Trotz der fortwährenden Kämpfe, die der gegenwärtige Präsident Alfaro mit den Feinden der bestehenden Ordnung und Freiheit zu führen genötigt ist, hat er es doch nicht unterlassen, den Unterricht nach Kräften zu heben. Es bestehen jetzt vier Klassen von Volksschulen, die von den Kindern bei Tag besucht werden, und Escuelas Nocturnas für Erwachsene. Der Primärunterricht ist unentgeltlich und obligatorisch und wird teils vom Staate, teils von den Gemeinden unterhalten. Nach neueren Daten soll es 1088 Primärschulen haben, in denen 1498 Lehrer 68.380 Schüler unterrichten. Die Mittelschulen (etwa 50) werden von religiösen Körperschaften geleitet. Um auch der ärmeren Volksklasse Zutritt in diese Unterrichtsanstalten zu verschaffen, verwendet der Staat bedeutende Summen für Freistellen. Mädcheninstitute gibt es in 16 Städten, in den Hauptstädten oft zwei bis drei. In den Städten Quito, Cuenca und Guayaguil gibt es je eine Universität, an welchen bisher nur theoretischer Unterricht erteilt wird. Vor kurzem hatten diese nur zwei Fakultäten, nämlich Rechtswissenschaften und Medizin, während gegenwärtig auch mathematische Wissenschaften betrieben werden. — Außerdem besitzt Quito noch eine Kunstgewerbeschule und ein Nationalkonservatorium für Musik und Deklamation.

Quellen: Informe del Ministro de Instruccion Pública al Congreso ordinario de 1901—1902. — Pädagogische Zeitschriften.

VII. Paraguay. In dieser Republik entwickelte sich nur spät und langsam das gesamte Unterrichtswesen. Dr. Francia, der das Land nach vollzogener Unabhängigkeitserklärung regierte, war ein Tyrann, der jeden Verkehr mit dem Ausland zu verhindern trachtete. Erst als der bekannte Sarmiento nach diesem Lande kam, um seine geschwächte Gesundheit wieder herzustellen, begann die neue Schulreform sich Bahn zu brechen, dank der Propaganda, die der alte Lehrmeister mündlich und schriftlich für die Einführung des Volksschulunterrichts machte. Auf seine Veranlassung hin wurde eine Oberaufsichtsbehörde für die Schulen ins Leben gerufen, viele Schulen und Bibliotheken gegründet und Lehrer in der neuen Methode unterrichtet. Hier war es auch, wo der große Erzieher und Politiker, der die höchsten Ehrenstellen in seinem Vaterland sowohl als auch im Ausland bekleidet hatte, sein Leben beschloß. Seine Freunde und Schüler arbeiteten im Sinne ihres Lehrers, um den geistigen Horizont ihrer Mitbürger zu heben. Heutzutage bildet die Erziehung aller Volksklassen eine der ersten Pflichten der Regierung. Der Unterricht ist frei und in den Staatsschulen unentgeltlich und obligat. Die Zahl der öffentlichen und Privatschulen beträgt gegen 400, die der Lehrer 700, die der Schüler 25.000. Die Privatschulen erhalten Unterstützungen vom Comeje de Educacion. Auch eine protestantische Schule für Knaben und Mädchen besitzt die Hauptstadt. Das Mittelschulwesen ist vertreten durch die Colejios Nacionales in der Hauptstadt Assuncion (15 Professoren und 205 Studenten) und in den Städten Villa-Concepcion, Villa Rica, Villa del Pilar und Villa Encarnacion. Die Universität wurde durch ein Gesetz vom Jahre 1889 gegründet und 1890 eröffnet. Der Unterricht umfaßt Rechts- und Sozialwissenschaften, Medizin und Mathematik. Auch ein Seminario consistorial wurde im Jahre 1881 gegründet.

VIII. Perú. Der Volksschulunterricht war in den letzten Jahren fast ausschließlich den Gemeinden überlassen, was zur Folge hatte, daß die Anzahl der Schulen immer geringer wurde, da viele Gemeinden nicht im stande waren, sie zu unterhalten. Aus diesem Grunde legte der Unterrichtsminister dem Kongresse ein Projekt für 1905 vor, nach welchem der Staat selbst die Leitung und Verwaltung des Volksschulwesens übernehmen soll. Dasselbe ist bereits approbiert und enthält folgende Punkte: Der Volksschulunterricht ist obligatorisch und unentgeltlich für Knaben von 6—14 Jahren und für Mädchen von 6—12 Jahren. Papier, Bücher und sonstige Unterrichtsmittel liefert der Staat. In jeder Ortschaft, die mehr als 200 Einwohner hat, soll wenigstens eine Schule für Kinder beiderlei Geschlechtes gegründet werden; Ortschaften mit größerer Einwohnerzahl sollen für je 200 schulpflichtige Kinder eine Schule erhalten. Die Provinzial und Distriktschulräte werden vom Staate ernannt und sollen in Zukunft die Vollstreckung aller Staatsverordnungen über-

wachen, Prüfungskommissionen ernennen und den Lehrern die Zeugnisse über ihre Assistenz ausstellen. Jede Provinzial-Hauptstadt ist der Sitz eines Schulrats. Die Ernennung für dieses Amt erfordert den Besitz des Lehrertitels oder wenigstens eine fünfjährige Beschäftigung an einer Unterrichtsanstalt. Die übrigen Artikel handeln von der Herbeischaffung der für die Reform nötigen Geldmittel.

Sollte diese Reform ohne lange Verzögerung durchgeführt werden, so wäre Hoffnung vorhanden, daß die 407.987 schulpflichtigen Kinder, die heute noch ohne Unterricht sind, zu tatkräftigen Bürgern erzogen, dem Staate wieder zu jener hervorragenden Stellung verhelfen könnten, die er wegen seines Reichtums einzunehmen berufen ist. Es bestanden 1904 124 Staats- und 1891 Gemeindevolksschulen mit zusammen etwa 112.000 Schülern. Auch das Mittelschulwesen wurde reformiert, und zwar durch das Gesetz vom 7. Jänner 1902. Die Anstalten heißen colejios und die Kenntnisse, welche in denselben den Schülern vermittelt werden, sollen nicht nur für das soziale Leben vorbereiten, sondern auch eine Grundlage schaffen für die Ausübung der Industrie und des Handels. Deshalb wurde jedem colejio ein Spezialkurs beigefügt, der je nach den Bedürfnissen der Provinzen eingerichtet werden sollte und dessen Unterrichtsplan vom Consejo Superior de Enseñanza festgestellt werden sollte. Das höhere Schulwesen ist vertreten durch die Universität von San Marcos in Lima, die älteste in Amerika, gegründet von Philipp II. im Jahre 1572, die von G. P. S. Augustin und durch die in den Städten Arequipa, Cuzco und Trujillo bestehenden Fakultäten.

Außerdem besitzt Perú eine Bergbau- und eine Agrikulturschule und seit 1874 eine Civil-Ingenieurschule mit guten Kollektionen und Laboratorien.

Quellen: Proyecto Ministerial para 1905 de „La Escuela Peruana". — Censo Escolar de la Republica correspondiente al anno 1903. — Memoria que presenta el Ministro de Instr. Culto i Just. al Congreso ordinario de 1902.

IX. Uruguay. Diese Republik besaß bereits im Jahre 1798 in der Hauptstadt Montevideo eine Volksschule mit unentgeltlichem Unterricht. Sie wurde von Eusebio Vidal und seiner Frau Clara Maria Zabala unter dem Gobernador Antonio Olaguer de Feliú gegründet. Zur Zeit des Freiheitskampfes wurde auch die Lancastersche Methode durch Thomson eingeführt. Der portugiesische General Carlos Federico Lecor, welcher in Montevideo regierte, ließ auf Anraten seines Freundes, des Vikars Dámaso Antonio de Larrañaga den Lehrer José Catalá kommen, welcher (1821) die erste Schule nach der oben erwähnten Methode einrichtete und leitete.

Einen großen Aufschwung nahm die Volksschule erst unter der Leitung des hervorragenden Erziehers José Pedro Varela, welcher (1868) einen „Verein der Freunde" für Volkserziehung gründete und durch seine pädagogischen Werke und sein tatkräftiges Vorgehen die neue Schulreform in seinem Vaterland anbahnte. Im Jahre 1884 erschien das Gesetz, welches den Volksschulunterricht obligatorisch für Kinder von 6 bis 12 Jahren einführte, und im Jahre 1900 erschien das neue Projekt der Reform des bestehenden Gesetzes, nach dem die Leitung des Volksschulwesens dem Consejo Superior de Enseñanza Primaria y Normal übertragen wurde. Diese Schulbehörde hängt direkt ab vom Ministerio de Fomento und setzt sich zusammen aus dem Director General de Escuelas (Presidente), den beiden Inspectores Jenerales, técnico i administrativo, aus drei von der Regierung ernannten Schulräten und einem diplomierten aktiven Schullehrer. Von dieser obersten Behörde sind die Consejos departamentales i de districtos abhängig. Jeder Consejo departamental besteht aus einem Mitgliede der Junta E. administrativa (Presidente), einem Departamentsinspektor (Vice presidente), aus zweien vom Consejo Superior erwählten und ernannten Vokalen, einem von den im Departement aktiven Lehrern erwählten Vokal und den nötigen Subinspektoren. Diese Behörden überwachen die Volksschulen und die beiden Institutos Normales, welche mit Übungsschulen und einem Kindergarten versehen sind. Es bestanden 1903 an 620 Staatsvolksschulen und 390 Privatvolksschulen, zusammen mit 2690 Lehrpersonen und etwa 76.000 Schulkindern.

Der Studienplan für die Mittelschulen, welche bisher nur als Vorbereitungsschulen für den höheren Unterricht gelten und daher den Universitäten einverleibt sind, wird durch das Gesetz vom 25. November 1889 bestimmt und auf den notwendigsten Unterrichtsstoff reduziert. Eine Reform dieses Gesetzes wurde 1904 vom Rektor der Universität dem Kongresse unterbreitet. Die wesentlichen Punkte dieses Projekts sind folgende: 1. Die Mittelschulen sollen in Zukunft aus zwei Vorbereitungs- und vier Mittelschulklassen bestehen. Nur diejenigen, welche letztere Klassen mit Erfolg beendet haben, können sich zum Bachillerexamen melden. Für die Aufnahmsprüfung in die Mittelschulen wird die Beherrschung des im Programm einer Stadt-Volksschule 2. Grades enthaltenen Stoffes erfordert. Die Emeñanza civica wird dem Studienplane der Mittelschulen als obligatorischer Lehrgegenstand einverleibt. Die Studierenden an Privatschulen sind den an Staatsschulen bestehenden Prüfungsvorschriften unterworfen. Als Norm für den Unterricht in den Vorbereitungsklassen gelten die eingeführten Schulbücher und für die Mittelschulklassen insoweit, als solche vorhanden sind.

Derselbe Rektor Don Eduardo Acevedo schlägt dem Kongresse auch die Reform des seit 1885 bestehenden Gesetzes für die Universität vor, indem er es für notwendig erachtet, daß dem Consejo Universitatis vollständige Autonomie in bezug auf die Reglementation der höheren Studien eingeräumt werde und der Kongreß nur mehr die Oberaufsicht behalte, ohne in den Gang der Studien einzugreifen.

Die Senatorenkammer sanktionierte dieses Projekt mit wenigen Abänderungen, während die Kommission der Deputiertenkammer wesentliche Änderungen vorschlägt, die aber bisher noch nicht zur Verhandlung kamen oder wenigstens bisher nicht veröffentlicht wurden.

Die Universität in Montevideo besteht aus vier Fakultäten (Medizin, Jurisprudenz, Mathematik, Vorbereit. Fakultät (den deutschen Gymnasien und Realgymnasien entsprechend) mit ca. 130 Hörern.

Außerdem besitzt Montevideo auch drei Volksschulen dritten Grades (Bürgerschulen), zwei für Mädchen und eine für Knaben, und zwei Institutos Normales (1 Lehrer- und 1 Lehrerinnenseminar). Die Professoren dieser Anstalten werden in den wissenschaftlichen Fächern mit 900 $ und in den technischen Lehrgegenständen mit 600 $ jährlichen Gehalts vergütet. Der Inspector Nacional erhält 5000 $, der Inspector técnico 2160 $ die Vokalen 1600 $ und die Inspectores departamentales 972 $ jährlich.

Quellen: Memoria correspondiente a los annos 1902—1903 por Dr. Abel S. Perez, Inspector Jeneral; Anales de la Universidad, tomo XVI. Nr. 78, Montevideo 1905.— Informe presentado por Ed. Acevedo; — La Republica Oriental del Uruguay per Dionisio Ramos Montero — Tierra de Promision, descripcion general del Uruguay por Carlos Maeso.

X. Venezuela. Die Constitucion féderal vom Jahre 1864 erklärte den Unterricht in Volks- und Gewerbeschulen für unentgeltlich und das Gesetz vom 27. Juni 1870 führt den obligatorischen Volksschulunterricht ein. Die Oberaufsicht führen die Juntas de Instruccion Popular. Diese gliedern sich in Juntas Superiores, Departamentales, de Districto i Municipales. Die Inspektion wird von 21 Fiscales besorgt, welche auch die Stempelsteuer ihres Amtsbezirkes zu beaufsichtigen haben und häufig keines der beiden Ämter gewissenhaft besorgen.

Die Föderalschulen werden von den einzelnen Staaten unterhalten und die Kasernen- und Staatsschulen von den gemeinschaftlichen Einkommensteuern der Republik.

Es gab 1905 etwa 1600 Staatsvolksschulen, 4 Lehrerbildungsanstalten und 59 Staats- und Privatmittelschulen.

Die Mittelschulen gliedern sich in colejios federales erster und zweiter Kategorie und einer ziemlich großen Zahl von Privatinstituten, deren Zahl unbekannt ist.

Die Zentraluniversität hat 4 Fakultäten mit 32 Lehrstühlen, die von Los Andes hat 25 Lehrstühle. Außerdem existieren daselbst eine polytechnische Hochschule, eine Nationalakademie für bildende Künste, ein astronomisches und meteorologisches Observatorium, eine nautische Schule, eine Nationalbibliothek und ein Nationalmuseum.

Wohl kein anderer Staat Südamerikas hat seine Freiheit so teuer erkaufen müssen als dieser und auch kein anderer wurde von so viel Revolutionen heimgesucht, welche jeglichen Fortschritt im Unterrichtswesen hinderten.

Quelle: Memoria que presento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela el Ministro de Instruccion Publica en 1891.

Santiago. *F. J. Jenschke.*

Suggestion. Obwohl das Wort Suggestion sehr alt ist, so ist doch Suggestion als terminus technicus der Psychologie, bezw. der Psychiatrie und Neurologie verhältnismäßig jung. Erst mit der wissenschaftlichen Erforschung der hypnotischen Zustände ist Suggestion im modernen Sinne gebräuchlich geworden, also etwa seit den Untersuchungen J. Braids in den Vierzigerjahren des vorigen Jahrhunderts, und bedeutet in erster Linie das, was man genauer als hypnotische Suggestion bezeichnen müßte. Wundt sagt darüber in seiner Physiologischen Psychologie (5. Aufl., III. Bd., S. 664): „Alle psychischen Beeinflussungen, die teils den Zustand des hypnotischen Schlafes herbeiführen, teils den Verlauf und die Erscheinungen desselben bestimmen, pflegt man unter dem Namen der Suggestion zusammenzufassen." Solche direkt psychische Beeinflussungen sind Befehle oder energisches, festes Behaupten von Seite des Hypnotisierenden, Schaffung neugieriger Spannung, vorbereitende Einflößung unbedingten Glaubens an das Gelingen der Versuche (was allerdings selbst schon meist Suggestion ist) u. ä. Die Wirkungen der hypnotischen Suggestion sind die bekannten, oft marktschreierisch übertrieben geschilderten und haben uns hier, wo wir es nur mit der pädagogischen Seite der Suggestion zu tun haben, gar nicht weiter zu beschäftigen; ebensowenig die bekannten therapeutischen Erfolge der Hypnose, die besonders auf dem Gebiete der Neuropathologie zu verzeichnen sind.

Uns geht vielmehr die Frage an, inwieweit von einer „pädagogischen Suggestion" gesprochen werden könne, oder vielleicht besser, ob es eine Art von Suggestion gebe, die auch in der Erziehung und im Unterricht eine Rolle spielt. F. M. Wendt in dem Artikel „Suggestion, pädagogische" in Reins Enzyklopädischem Handbuche der Pädagogik, VI. Band (1. Aufl.) handelt davon als von einer ganz bekannten und selbstverständlichen Sache. M. Guyau in seinem Buche Éducation et Hérédité (Paris 1892) widmet das ganze I. Kapitel dem Thema Suggestion und Erziehung und betont die außerordentliche Wichtigkeit der außerhypnotischen, normalen oder natürlichen Suggestion für die Erziehung. Auch P. Bardt, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (Leipzig 1906), S. 22 ff., bespricht die weit über das Gebiet der hypnotischen Erscheinungen hinausreichende Wirkung der Suggestion und deren schwerwiegende Bedeutung für die Erziehung.*)

Dies nötigt uns, den Begriff der außerhypnotischen Suggestion etwas näher ins Auge zu fassen. Der Sprachgebrauch wendet das Adjektiv „suggestiv" bekanntlich auch in dem außerhypnotischen Sinne an, so z. B. in der häufigen Zusammenstellung „suggestive Frage", ferner das Adjektiv „suggestibel", das Verb „suggerieren" oder auch weniger schön „aufsuggerieren". An deutschen Ausdrücken für dieselbe Sache haben wir mehrere, die sich freilich nicht immer völlig mit den fremden decken, so „jemandem etwas einreden" „jemandem eine Meinung aufdrängen"; „bezaubern", („faszinieren") wird nicht selten in ähnlichem Sinne gebraucht; oder die Macht der Rede, Macht einer Persönlichkeit wird geschildert als „hinreißend", „bestrickend" u. ä. In all diesen Fällen ist von Hypnose nicht die Rede. Es handelt sich vielmehr darum, daß eine Vorstellung, ein Urteil, ein Gefühl, ein Wollen oder eine Reaktion (Rede, Antwort, Tat) in einem Menschen durch das Tun eines anderen auf einem Wege hervorgerufen wird, der von dem natürlichen oder loyalen Beeinflussen der Menschen untereinander in irgend einer mehr oder minder ungewöhnlichen Weise abweicht, das freie, überlegte Wollen einigermaßen einschränkt.

*) Vgl. übrigens hierüber meinen Vortrag „Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis", Verhandlungen der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Wien 1893, S. 208—221.

Neben dem Begriffe der hypnotischen Suggestion haben wir also nun als zweiten den der außerhypnotischen Suggestion in obigem Sinne charakterisiert. Damit haben wir aber die Grenzen der letzteren enger gezogen, als es leider der Sprachgebrauch tut, der nicht selten Suggestion in dem ganz weiten Sinne des psychischen Beeinflussens oder Wirkens überhaupt gebraucht. Damit würde natürlich gerade das ganze Tun des Lehrers und Erziehers unter diesen Begriff fallen. Daß diese weite Fassung des Begriffes Suggestion unstatthaft ist, bedarf keines weiteren Wortes. Schwierig ist es nur, zwischen diesem allgemeinen, normalen Beeinflussen und dem, was ich oben als das nicht ganz loyale Beeinflussen, eben als außerhypnotische Suggestion bezeichnet habe, eine feste Grenze zu ziehen. Im wesentlichen kann hier kurz nur so viel gesagt werden, daß die Domäne der außerhypnotischen Suggestion dort beginnt, wo Augenschein, unmittelbare und mittelbare Evidenz, echte spontane Gefühlswirkung, überlegtes und klares Wollen aufhören.*)

Das Arbeitsfeld jedes gesunden Unterrichts aber liegt gerade innerhalb der oben gesteckten Grenzen. Läßt sich der Lehrer dazu herbei, über diese Grenze hinauszuschreiten und seinen Schülern dieses oder jenes durch Suggestion beibringen zu wollen, so möchte ich dies geradezu als eine Sünde wider das Wesen alles Unterrichts bezeichnen. Eine der wichtigsten und schönsten Aufgaben des Unterrichts, zumal an höheren Schulen, ist gerade die, den Schüler nach und nach gegen alle in diesem Sinne suggestiven Einflüsse widerstandsfähig zu machen, ihn dagegen zu immunisieren. Dadurch soll sich ja doch der Gebildete vom Ungebildeten ganz besonders unterscheiden, daß er selbstständig, wissenschaftlich, kritisch denken und urteilen gelernt hat*). Die Masse läßt sich oft kritiklos leiten und ist der Spielball geschickt inszenierter Suggestionen größeren und kleineren Stils.

*) Über die verschiedenen Fassungen des Begriffes Suggestion orientiert W. Bechterew, „Was ist Suggestion?“ Journal für Psychologie und Neurologie III., S. 100 ff. Auch er bezeichnet in seiner schließlich gegebenen Definition das möglichste Einschränken von Kritik und Überlegung als ein wesentliches Merkmal der Suggestion.

Ich halte es daher auch für geradezu schädlich, weil irreführend, von pädagogischer Suggestion zu sprechen.

Dagegen bleibt natürlich das Gebiet der weder beabsichtigten noch bewußten suggestiven Wirkungen völlig unangetastet, die aus einer kraftvollen Lehrpersönlichkeit auf die Schüler überströmen und oft Großes leisten. Nur möchte ich hievon nicht als von Erziehungsmitteln sprechen, weil sie jeder planmäßig gewollten Handhabung spotten. Ähnliches liegt vor, wenn bei der Behandlung dichterischer Werke echtes Fühlen des Lehrers in den Schülern seine Resonanz findet; hieher auch ist zu zählen der oft so überraschend mächtige Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers, ferner die Wirkung kräftiger Schüler-Individualitäten auf die Mitschüler; auch der letzte Kern dessen, was man Nachahmungstrieb, Macht des Beispiels u. dgl. nennt, ist, soweit noch nicht anderweitig geklärt, hieher zu rechnen. Der Erzieher und der Lehrer werden gut tun, die Wirkung suggestiver Einflüsse möglichst zu studieren, aber nicht um sie planmäßig auszuüben, sondern um sie rechtzeitig zu bemerken, um mit ihnen rechnen und sie, wenn nötig, eindämmen zu können.

Als ein für die Praxis sehr wichtiges Beispiel sei die Frage erwähnt, deren so häufig suggestive Wirkung man in jüngster Zeit genauer zu beobachten gelernt hat (vgl. die unten erwähnten Arbeiten von W. Stern und von Binet und die ganze reich angewachsene Literatur über die Aussage, insbesondere in den „Beiträgen zur Psychologie der Aussage“, hg. v. W. Stern). Der Lehrer hat allen Grund, beim Prüfen sowohl wie bei der heuristischen Frage und nicht zum mindesten bei „Disziplinar-Untersuchungen“ sich vor suggestiver Beeinflussung der Schüler zu hüten.

*) W. Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt, Beitr. z. Psychol. d. Aussage, I., S. 45 ff., weist experimentell nach, wie mit dem Schulalter der Kinder auch deren Widerstandskraft gegen Suggestivfragen wächst.

Um knapp abzuschließen, kann ich nur sagen: Erziehung zu geistiger Selbständigkeit einer- und Suggestion anderseits stehen in so markantem Gegensatze zueinander, daß es mir fraglos scheint, wie die Wahl zwischen diesen beiden ausfallen muß.

Literatur: Außer den bereits im Texte erwähnten Arbeiten Wundt W., Hypnotismus und Sugg. Philosoph. Studien, VIII. Bd. — Forel August, Der Hypnotismus und die suggestive Psychotherapie, 4. Aufl. Stuttgart 1904. — Moll A., Der Hypnotismus, 2. Aufl. Berlin 1890. — Schmidkunz, Psychologie der Sugg. 1892. — Binet A., La suggestibilité au point de vue de la psychologie individuelle, Année Psychologique V., S. 82—152. — Binet A. und Henri V., De la suggestibilité naturelle chez les enfants, Revue Philosophique 1894, S. 337—347. — Stern W., Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig 1900. Insbesondere S. 94 ff. — Lipps Th., Zur Psychologie der Sugg. Zeitschrift für Hypnotismus VI, S. 94—128, sep. Leipzig 1897. — Small H., The Suggestibility of Children, Pedag. Seminary. 1896, S. 176—220. — Großer H., Die Psychologie der Aussage in ihrer pädagogischen Bedeutung, Zeitschrift für Kinderforschung 1906, S. 193 ff.

Graz. *Ed. Martinak.*

T.

Tabak. Inwiefern man den Genuß des Tabaks, besonders das Tabakrauchen, Schulkindern gestatten soll, ist eine hauptsächlich in Mitteleuropa erörterte Frage.

Bekanntlich ist das wichtige Prinzip der Tabakpflanze (lat. Nicotiana tabacum), die ihren Namen von der Provinz Tabaco in St. Domingo hat, das „Nicotin“ genannte Alkaloid ein schweres Herzgift, welches neben dem eigentümlichen Parfüm des Tabaks, dem Collidin, und anderen Pyridinbasen sowie dem beim Rauchen entstehenden Kohlenoxydgas die bekannten unangenehmen Nebenwirkungen, nämlich Übelkeit, Erbrechen, Gliederzittern, Schwindel, Kopfschmerz, Schlaflosigkeit, Steigerung der Pulsfrequenz, bei manchen Personen gelegentlich an Berauschtheit erinnernde, übrigens bei Weglegen der Zigarre rasch vorübergehende Zustände von Benommenheit hervorruft.

Bei längerem übertriebenen Tabakrauchen, besonders von schweren Zigarren, kann es außer zu chronischem Rachenkatarrh, zu fettiger Entartung des Herzens mit Atemnot, Verdauungsstörungen, ja zu lähmungsartigen Zuständen des Seh- und Hörnerven kommen. Auch sogenannte Nikotinpsychosen (Seelenstörungen) will man beobachtet haben.

Zigarettenrauchen ist durch den Rauch des verbrennenden Papiers für die Augen nachteiliger als das Zigarren- oder gar Pfeife-Rauchen, trocknet auch den Rachen stärker aus.

Schnupftabak pflegt beim Gebrauche einen chronischen Nasenkatarrh, der sich auch auf den Nasenrachenraum und die Bindehäute fortzusetzen pflegt, Kautabak eine Schwächung des Appetits und der Verdauungsorgane zur Folge zu haben. Da sowohl beim Schnupfen wie Priemen größere Mengen Tabaksaft verschluckt zu werden pflegen, so sollen bei diesen Personen die vorerwähnten Nikotinpsychosen besonders häufig vorkommen.

Im Hinblick auf diese Schädlichkeiten sollte man, so angenehme Eigenschaften der Tabakgenuß mäßigen Grades auch in sich schließt, denselben Kindern bis zum 15. Lebensjahre ebenso verbieten, wie man ihnen den Alkohol verbieten sollte. Der Physiologe Munk wünschte sogar Verbot des Tabakrauchens bis zum 18. Lebensjahre und auch auf dem Nürnberger internationalen Schulhygienekongreß wurde von einem Lehrer aus Trautenau sehr dagegen geeifert. Tatsächlich pflegt man in Deutschland und Österreich überhaupt verhältnismäßig strenger bezüglich des Tabakrauchens als bezüglich des Alkoholgenusses zu sein. Man vergißt dabei völlig, wie in östlichen und südlichen Ländern, auch in deutschen Gegenden z. B. bei Zigeunern, bereits kleine Kinder von zwei bis drei Jahren anscheinend ohne besonderen Schaden rauchen. Und in der Tat pflegt, nachdem die ersten Rauchstudien gemacht sind, ein mäßiges — aber nur solches! — Tabakrauchen noch bedeutungsloser zu sein als gelegentlicher Genuß von einem Glase Bier. — Verfasser, der übrigens selbst Nichtraucher ist, möchte daher sich dahin aussprechen, daß es mehr ästhetische und gesellschaftliche Gründe sind, welche die Rauchverbote für die Schüler (ebenso wie in Deutschland und Österreich im allgemeinen für das weibliche Geschlecht) hervorgerufen haben.

Gerade der Reiz des Verbotenen ist es aber, der viele junge Leute überhaupt zum Rauchen bringt, und ein zweckloses Verbot, dessen Übertretungen sich nicht überwachen lassen, erzieht nur Heuchler und verachtungswerte Denunzianten. Das sollte kein verständiger Erzieher vergessen. — Vgl. Michaelis, Die Hygiene des Rauchens und der Tabak. Leipzig 1894.

Berlin. *R. Wehmer.*

Tabellarmethode und Tabellarisieren s. d. Art. Felbiger.

Tachygraphie s. d. Art. Stenographie.

Tadel s. d. Art. Belohnungen und Strafe, Regierung.

Talent s. d. Art. Begabung.

Taschenapotheke s. d. Art. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Tätigkeitstrieb s. d. Art. Fleiß und Trieb.

Taubheit s. d. Art. Ohr und Taubstummenunterricht.

Taubstummenerziehung und -unterricht. Taubstumm im landläufigen Sinne ist derjenige, dem das Gehör ganz oder in so hohem Grade mangelt, daß er auf natürlichem Wege die Sprache nicht erlernen kann. Taubheit von Geburt an oder in den ersten Lebensjahren erworben, bedingt stets Stummheit. Im allgemeinen wird die Erfahrung gemacht, daß bei Kindern bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahre Taubheit auch den Verlust der Sprache nach sich zieht. Interessant sind die Beobachtungen Munks, der nach Totalexstirpationen der Hörsphären bei Hunden nicht nur vollkommene Taubheit, sondern bald auch Stummheit eintreten sah.

Bei Volkszählungen sind unter 246,000.000 Menschen rund 191.000 Taubstumme gefunden worden, so daß auf 10.000 Menschen 7·7 Taubstumme kommen. Diese Quote ist in den einzelnen Ländern verschieden. Während sie in den europäischen Ländern nach Mayrs Berechnungen 7·81 ergibt, beträgt sie in den Vereinigten Staaten von Nordamerika nur 4·20. Diese geringe Taubstummenquote will Mayr darin begründet gefunden haben, daß Nordamerika als Einwanderungsland nur eine erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit bodensässige Bevölkerung hat. Gebirgige Länder weisen eine größere Anzahl von Taubstummen auf; so beträgt die Quote in den Pyrenäen 8·7 bis 13·3, in Savoyen 26·7 Steiermark 20·6, Kärnten 44·45, in Zell am See sogar 50, so daß schon auf weniger als 200 Bewohner ein Taubstummer kommt. Man erachtet die große Armut der alpinen Bevölkerung, die in dumpfen, ungesunden Räumen wohnt und schlecht genährt ist, als Ursache dieser Erscheinung.

Wenngleich über die Verbreitung der Taubheit unter der städtischen und ländlichen Bevölkerung nur einige Angaben vorliegen, so ergibt sich doch aus diesen und aus der Volkszählung vom Jahre 1895, daß die ländliche Bevölkerung eine größere Taubstummenquote aufweist als die städtische. Das Verhältnis gestaltet sich so, daß danach auf 10.000 Einwohner in den Städten 5·1, auf dem Lande 6·7 Taubstumme kommen. Schlechte materielle und hygienische Verhältnisse und pathologische Belastung sind nach Lemke die hauptsächlichsten ätiologischen Momente.

Das männliche Geschlecht stellt mehr Taubstumme als das weibliche. Nach der Zählung vom Jahre 1895 kamen auf 10.000 der Bevölkerung 10·0 männliche und 7·4 weibliche Taubstumme. Unter 48.750 Taubstummen gab es im deutschen Reiche nach der Volkszählung vom Jahre 1900 26.368 männlichen und 22.382 weiblichen Geschlechtes. In Amerika ergab sich nach der Zählung vom Jahre 1890 das Verhältnis von 14·5 : 11·4. Mygind kommt zu dem Ergebnis, daß auf 100 männliche Taubstumme 94 (Norwegen), 65 (Spanien) und 83 (Europa und Nordamerika) weibliche kommen.

Im Vergleich zu den Evangelischen (8·7) und Katholiken (9·3) sind die Juden (13·6) im Nachteile*). Man hat diesen bedeutenden Unterschied in den unter den Juden häufiger stattfindenden Ehen unter Blutsverwandten begründen wollen. Dann müßte die Quote bei den Evangelischen aber höher sein als bei den Katholiken und doch weist die Statistik ein umgekehrtes Verhältnis in Preußen auf. Uckermann fand, daß in Norwegen (1886) 20%

*) Nach der Volkszählung in Preußen im Jahre 1895.

der Fälle angeborener Taubheit in konsanguinen Ehen vorkamen, hingegen die Anzahl der Verwandtschaftsehen dort kaum 4 bis 5% erreichte. Nach Mitschele sollen in England und Schottland 17mal so viel Taubstumme aus verwandtschaftlichen als aus gekreuzten Ehen hervorgehen. Moos findet in drei Fällen den Einfluß der Verwandtschaft der Eltern auf angeborene Taubheit insofern besonders bemerkenswert, als danach die Väter der Kinder zweimal verheiratet waren, das eine Mal mit verwandten, das andere Mal mit nicht verwandten Frauen. Aus beiden Ehen gingen Kinder hervor, Taubstumme aber nur aus den Verwandtenehen. Eine direkte Vererbung der Taubheit von Eltern auf Kinder scheint nur selten vorzukommen. In Irland fand sich bei 67 Ehen mit 264 Kindern kein taubstummes Kind, obgleich ein Ehegatte taub war. 12 Ehen, in denen beide Ehegatten taub waren, wiesen unter 44 Kindern nur ein taubstummes Kind auf. Häufiger findet sich indirekte Vererbung vom Großvater auf die Enkel. Die meisten Kinder ertauben in den ersten drei Lebensjahren. Von den Taubstummen in Deutschland standen nach der Zählung von 1900 im Alter bis zu 5 Jahren 632 männliche und 461 weibliche, bis 10 J. = 2375 m. und 1890 w., bis 15 J. = 2675 m. und 2276 w., bis 20 J. = 2581 m. und 2144 w., bis 30 J. = 5303 m. und 4290 w., bis 40 J. = 5765 m. und 4735 w., bis 50 J. = = 2792 m. und 2435 w., bis 60 J. = 2162 m. und 1956 w., über 60 J. = 2002 m. und 2065 w., in unbestimmtem Alter 81 m, und 96 w. Die geringe Anzahl von Taubstummen im ersten Jahrfünft erklärt sich daraus, daß die Eltern nur ungern an die Taubheit ihres Kindes glauben, und erst beim Eintritt ins schulpflichtige Alter hilft kein Vertuschen mehr.

Die häufigsten Ursachen der Ertaubung sind Gehirnleiden, Genickstarre, Typhus, Scharlach und Masern.

Die Diagnose der Taubheit ist in den beiden ersten Lebensjahren schwer zu stellen. Die Prognose ist im allgemeinen als ungünstig zu bezeichnen. Bei angeborener Taubheit ist es zweifelhaft, ob je eine wirkliche Heilung stattgefunden hat. Dr. Schwabach steht den angeblichen Heilungen durch Anwendung von Elektrizität und Perforation des Trommelfelles skeptisch gegenüber. Hartmann und Politzer berichten über einige Fälle von spontan eingetretener Heilung der angeborenen Taubheit. Bei absoluter Taubheit ist Aussicht auf erfolgreiche Behandlung wohl immer ausgeschlossen. Wenn bei erworbener Taubheit die Eiterprozesse im mittleren und inneren Ohr bereits abgelaufen und ausgedehnte Vernarbungen eingetreten sind, dürfte Hoffnung auf Heilung des Leidens sehr gering sein.

Auch die in neuester Zeit viel von sich reden machenden Hörübungen bei Taubstummen (Dr. Urbantschitsch Wien, Passow, Bezolds kontinuierliche Tonreihen) haben nach dem Urteile von Fachmännern nicht das gehalten, was sie versprachen. Eltern sollten ihr taubstummes Kind sobald wie möglich einer Taubstummenanstalt zuführen.

Aristoteles hielt die Taubstummen noch für bildungsfähig, wenn auch weniger als die Blinden, weil er das Gehör für denjenigen Sinn hielt, durch den die Bildung aufgenommen werde. Plinius erzählt in seiner Naturgeschichte von einem Taubstummen namens Pedius, der sogar in der Malerei unterrichtet worden sei. Der Redner und Schriftsteller Marcus Valerius Messala Corvinus soll einen ihm verwandten Taubstummen in der Malerei haben unterrichten lassen. Der Kirchenvater Augustinus spricht den Taubstummen die religiöse Erkenntnis ab, da der Glaube aus der Predigt komme, diese aber von den Viersinnigen nicht gehört und aufgefaßt werden könne. Nach den Gesetzen Justinians durften Taubstumme weder ihre Güter selbständig verwalten noch Testamente abfassen noch sich an öffentlichen Angelegenheiten beteiligen. Beda erzählt, daß der Bischof von Hagustald, John, um das Jahr 700 einen Taubstummen im Sprechen und Christentum unterwiesen habe, so daß dieser einige Wörter und Sätze vom Munde absehen und sprechen konnte. Die wundergläubige Menge nahm an, daß der Bischof das Ergebnis nur durch Handauflegen erreicht habe. Jahrhunderte vergehen, ehe wieder etwas über Bildungsbestrebungen an Taubstummen verlautet. Der Prof. der Philosophie Rud. Agricola in Heidelberg (1443—1485) erzählt von einem von Jugend auf tauben und deshalb auch stummen Menschen, der gelernt hatte zu ver-

stehen, was jemand schrieb, auch alle Gedanken seiner Seele niederschreiben konnte. Der Arzt und Philosoph Hieronymus Cardan in Pavia (1501—1576) führt aus, daß Taubstumme vernünftige Wesen sind, deren Geistesanlagen der Entwicklung fähig sind. Der Taubstumme kommt durch stete Übung dahin, das geschriebene Wort mit der angeschauten Sache zu verbinden, und kann so allmählich in das Verständnis der Schriftsprache eingeführt werden.

Von jetzt an lüftet sich der Schleier über den Taubstummen. Wir hören von einzelnen Männern, Geistlichen und Ärzten, die ihre eigenen taubstummen Kinder oder die ihrer Freunde unterrichteten. Es war die Periode des Einzelunterrichts Taubstummer aus reichen Familien.

In Deutschland unterrichtete Joachim Pascha, † 1578, Hofprediger des Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg, später Kirchenprobst zu Wusterhausen an der Dosse, seine im zweiten Halbjahr ertaubte Tochter durch Bilder.

Als Begründer des Taubstummenunterrichts kann man Pedro de Ponce, einen Benediktinermönch im Kloster San Salvador zu Sahagun im Königreiche Leon ansehen, der 1584 starb. Der Leibarzt Philipps II., Franziskus Valesius, berichtet, daß Ponce Taubgeborene im Sprechen unterrichtete, und zwar dadurch, daß er sie zuvor in der Schrift unterwies und ihnen mit dem Finger die Gegenstände zeigte, die durch die Schriftzeichen bezeichnet waren. Danach übte er sie im Wiederholen der Wörter, die diesen Zeichen entsprachen, durch die Sprachwerkzeuge. Seine Schüler waren zwei Brüder und eine Schwester des Kronfeldmarschalls von Kastilien, de Velasco, und der Sohn des Statthalters von Aragonien, Gaspar de Gurrea. Der Benediktinermönch Beneto Feyjoo berichtet von ihnen, daß sie sprächen, läsen, schrieben, rechneten, mit lauter Stimme beteten, in der Messe dienten, beichteten, griechisch und lateinisch sprächen u. s. w. Ramirez de Carrion, Sekretär und Lehrer bei dem spanischen Marquis de Priego, bediente sich beim Taubstummenunterricht eines medizinischen Arkanums. 1620 erschien ein Buch: „Von der Natur der Buchstaben und der Kunst, Stumme sprechen zu lehren“ von Juan Pablo Bonet, Sekretär im Hause des Kronfeldmarschalls von Kastilien und Lehrer von dessen taubstummem Bruder. Der holländische Arzt und Chemiker Helmont schlug in seiner 1667 erschienenen Schrift: „Kurzer Entwurf des eigentlichen Naturalphabets der Heiligen Schrift, nach der man Taubgeborene verstehen und reden lernen kann“, vor, die Taubstummen die hebräische Sprache zu lehren, da Gott diese selbst eingesetzt habe, sie keine Verbindungspartikeln kenne und die Form der Buchstaben den Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge entlehne. Johann Konrad Amman, 1669—1724, unterrichtete die Tochter des Kaufmannes Koolaert in Harlem und veröffentlichte sein Verfahren in dem Buche: „Surdus loquens, der redende Taube oder Methode, durch welche der Taubgeborene sprechen lernen kann.“ In England beschäftigten sich mit Taubstummenunterricht Dr. John Bulwer, John Wallis und Rektor Wilhelm Holder. Taubstummenlehrer in Deutschland waren: Lizentiat Wilhelm Kerger in Liegnitz, 1704. Neben der Lautsprache wollte er die Gebärdensprache zu einer Universalsprache ausbilden. Georg Raphel, Pastor zu Lüneburg, 1673—1740, der seine taubstumme Tochter unterrichtete und 1718 das Buch: „Kunst, Taube und Stumme reden zu lehren“ herausgab. Otto Benjamin Lasius, Superintendent in Burgdorf im Zelleschen, dessen Schülerin Luise von Meding war, 1775. Er wandte Gebärdensprache und Fingeralphabet an. Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi, Pfarrer in Großenlinden bei Gießen, 1737—1783 gab das Buch heraus: „Praktische Unterweisung, taubstumme Personen reden und schreiben zu lehren.“ Er betrieb einen vollständigen Anschauungsunterricht, verband mit dem Sprechen das Schreiben und Absehen, versprach sich vom Fingeralphabet keinen Nutzen. In Frankreich konnte 1679 ein Taubgeborener, namens Guibal, sein Testament mit eigener Hand aufsetzen. 1746 unterrichtete ein Bauunternehmer Lucas in Ganges Saboureux de Fontenay, ein alter Taubstummer zu La Rochelle d'Étavigny. Vanin, ein Ordensbruder zu Paris, † 1759, unterwies zwei taubstumme Mädchen. Planmäßigen Unterricht erteilte Jakob Rodriguez Pereira, 1715—1780, dessen berühmtester

Schüler Saboureux de Fontenay war. Da Pereira seine Kunst in undurchdringliches Dunkel hüllte, ging sie bald verloren. Ernaud zu Amsterdam und Bordeaux, 1756, dessen Schüler French und Solier waren, lehrte sie absehen, sprechen, lesen und schreiben. Abbé Claude François Deschamps zu Orleans gründete die erste kleine Taubstummenanstalt und opferte den Taubstummen sein ganzes Vermögen. Zu Ende des 18. Jahrhunderts leuchten die Namen Heinicke und de l'Épée, deren Träger Gründer geschlossener Anstalten sind. Sie führten den Taubstummenunterricht auf feste Grundsätze zurück und wurden dadurch die Gründer der beiden Hauptrichtungen im Taubstummenunterricht. Ziel derselben ist einerseits die Befähigung fürs praktische Leben, und zwar durch Aneignung der Lautsprache unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Schriftsprache und Benützung der natürlichen Gebärdensprache (deutsche Schule), anderseits die möglichst hohe intellektuelle Ausbildung ohne Rücksicht aufs praktische Leben mit Ausschluß der Lautsprache, da deren Erlernung zeitraubend ist, Beschränkung auf die Aneignung der Schriftsprache und künstliche Gebärdensprache (französische Schule).

Mit offenen Armen nahm de l'Épée in Paris (s. d. Art.) lernbegierige Männer auf, um sie seine Lehrweise kennen zu lehren. Auch bei Heinicke in Leipzig lernten, wenngleich dieser seine Methode geheim halten wollte, junge Leute, um dann ihre Kraft den Taubstummen zu widmen. In rascher Folge entstand eine Reihe von Taubstummenanstalten, so zu Wien durch Stork 1779, Prag durch Berger 1786, Berlin durch Eschke 1788, Breslau und Freisingen 1804, Schleswig durch Pfingsten 1810, Linz durch Reitter 1812, Königsberg durch Neumann 1817, Rom durch Silvestri 1784, Bordeaux durch Sicard 1786, Gröningen durch Güyot 1790, Kopenhagen durch Castberg 1807.

Samuel Heinicke (s. d. Art.) gründete im Jahre 1778 die Taubstummenanstalt in Leipzig, die erste in Deutschland. Ihm gebührt das Verdienst, trotz des mächtigen Einflusses der französischen Schule an der Lautsprachenmethode festgehalten zu haben.

Auch Taubstumme wurden zu Taubstummenlehrern ausgebildet. Es wirkten Kruse in Schleswig, Teutscher in Leipzig, v. Schütz an der von ihm gegründeten Camberger Anstalt, Habermaß, Wilke und Senß in Berlin, Münster und Hamburg, Clerc, Schüler Sicards, zu Hartfort in Nordamerika, Massieu in Paris. Doch ist man in den Anstalten, die die Lautsprache pflegen, davon abgekommen, Taubstumme als Lehrer auszubilden. Auch der Vorschlag des Direktors der Berliner Taubstummenanstalt, Graßhoff, die Taubstummen in Taubstummenkolonien zu vereinigen, ist nicht zur Ausführung gelangt.

Wenngleich Fürsten, Vereine und Private sich die Neugründung von Anstalten angelegen sein ließen, so konnte doch nur ein Bruchteil von den „Waisen der Natur" der Segnungen des Unterrichts teilhaftig werden. Da die Einrichtung neuer und die Erweiterung bestehender Anstalten mit großen Kosten verknüpft waren — Dänemark hatte seit 1805 Schulzwang für Taubstumme —, so sann man auf Mittel, allen Taubstummen auf die einfachste und billigste Weise zu helfen. Es war nur zu natürlich, daß man von Geistlichen und Lehrern und von der Volksschule die rechte Hilfe erwartete. Der bayrische Schulrat Stephani trat zuerst mit entsprechenden Vorschlägen in der Abhandlung: „Über die einfachste und natürlichste Weise, Taubstumme zu unterrichten" an die Öffentlichkeit. Schulrat Graser in Bayreuth forderte geradezu: „Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag und folglich jede Schule eine Taubstummenschule sein könne." In seiner Schrift: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme", 1829, gab er Lehrern und Eltern Anleitung. Ihre Ausbildung erhielten die Lehrer in Bayern auf dem Seminar in Freising, in Württemberg in Eßlingen und Gmünd. König Friedrich Wilhelm III. von Preußen bewilligte 1827 eine Summe von 3000 Talern jährlich für die Zeit von sechs Jahren „zur Unterstützung solcher jungen Leute, welche die verbesserte Methode des Taubstummenunterrichts an den hierzu bestehenden Anstalten (Berlin, Königsberg und Münster) und namentlich in Berlin erlernen und hiernächst bei den Provinzialschullehrerseminarien weiter lehren werden." In Österreich war Czech, Katechet an der Wiener Taubstummenanstalt, ein eifriger

Verfechter dieser Bestrebungen, welche man mit „Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts“ bezeichnet. Er überwies den Unterricht der Taubstummen den Ortsgeistlichen, welche die in ihrem Amtsbezirke lebenden Taubstummen täglich ein bis zwei Stunden unterrichten sollten „Die Einübung und Wiederholung des von dem Seelsorger Erklärten, wie auch der Unterricht in den bloß mechanischen Lehrgegenständen hatten die Schullehrer zu übernehmen.“ Die Befähigung zu der neuen Wirksamkeit sollten die Geistlichen auf Universitäten und geistlichen Seminaren erlangen. Als Hilfsmittel verfaßte er die „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben.“ Auch in Frankreich sind in neuerer Zeit auf Veranlassung von Valade-Gabel, Ehrendirektor der Taubstummenanstalt zu Bordeaux, Versuche gemacht worden, Taubstumme mit Hörenden in den Primärschulen zusammen zu unterrichten. Bald sah man jedoch die Unmöglichkeit ein, Hörende mit Taubstummen gemeinschaftlich zu unterrichten, wenn nicht beiden Teilen großer Schade erwachsen sollte. Man konnte sich der Tatsache nicht mehr verschließen, daß für die Taubstummen besondere Schulen eingerichtet werden müßten, und zwar verband man Seminare und Taubstummenanstalt zu einem organischen Ganzen. In Preußen wurden in fast jeder Provinz Seminartaubstummenanstalten gegründet. Daneben entstanden Anstalten ohne Zusammenhang mit den Seminaren: Lübeck (1826), Pforzheim (1826), Hamburg, Bremen (1827) Frankfurt a. M. (1827), Braunschweig (1828), Hildesheim (1839), Emden (1844). Mitte des 19. Jahrhunderts machte sich eine Bewegung geltend, die Taubstummenschulen von den Seminaren zu trennen. Die Behörden standen ihr günstig gegenüber, weil man die Erfahrung gemacht hatte, „daß der bei der Verbindung der Taubstummenanstalten mit den Seminarien beabsichtigte Zweck, nämlich die Ausbildung sämtlicher Seminaristen zu Taubstummenlehrern und die Heranziehung derselben zur Aushilfe beim Unterricht in den Taubstummenanstalten nicht erreicht werde.“ Auch die erhofften Vorteile aus der Verbindung: „Unterweisung und Übung der Seminaristen im Elementarisieren, Förderung der Absehfertigkeit der Taubstummen durch den Unterricht der Seminaristen, Vorbildung künftiger Taubstummenlehrer und Instandsetzung der Seminaristen zur Erteilung eines für den Besuch einer Taubstummenanstalt vorbereitenden Unterrichts an taubstumme Kinder wurden nur in äußerst geringem Grade erreicht.“ Die Trennung der Taubstummenanstalten von den Seminaren vollzog sich in verhältnismäßig kurzer Zeit, wenngleich Hill in Weißenfels, der Altmeister der deutschen Taubstummenanstalten, der Hoffnung lebte, daß die Agitation gegen die Seminartaubstummenanstalten im Sande verlaufen werde. Das Dotationsgesetz vom 30. April 1873, das in Preußen den Provinzen das Irren-, Taubstummen- und Blindenwesen überwies, brachte die Trennung zum Abschlusse. Nur einige Anstalten in den deutschen Kleinstaaten haben die Verbindung aufrechterhalten. Für die Entwicklung des Taubstummenbildungswesens folgte jetzt eine Zeit der Blüte. Neue Anstalten wurden gegründet, alte Gebäude mit unzureichenden Räumen machten Prachtbauten Platz, die Schulzeit wurde zweckentsprechend verlängert (8 Jahre), die Zahl der Lehrer wurde vermehrt (für jede Klasse ein Lehrer), die Schülerzahl für die einzelnen Klassen verringert (10). Auch in den übrigen Ländern Europas betätigte sich der Geist der christlichen Liebe und ließ Anstalten erstehen. Ende des 19. Jahrhunderts gab es in

	Anstalten	mit Schülern,
Deutschland	91	6458
Belgien	12	926
Dänemark	3	400
Finnland	8	483
Frankreich	63	3834
England	65	3073
Holland	4	504
Italien	47	2299
Kroatien	1	46
Norwegen	5	309
Österreich	25	1784
Ostseeprovinzen	6	269
Rußland	20	885
Schweden	12	803
Schweiz	16	732
Spanien	11	475
Ungarn	8	492
Summa:	397	23.772

(nach Karth).

Nach der Volkszählung von 1900 gab es in Deutschland 9195 Taubstumme im Alter von 5—15 Jahren. Im schulpflichtigen Alter (6—14 oder 7—15 Jahren) standen 7356 Taubstumme. Von diesen können 10—12% als bildungsunfähig angesehen werden, so daß 6500 übrig bleiben. In Anstalten befanden sich 6458. Die vorhandenen Anstalten genügen also vollauf dem Bedürfnis.

Von den Volksschullehrern wird heute nur gewünscht, die vorschulpflichtigen Taubstummen in ihrer Gemeinde für eine Taubstummenanstalt vorzubereiten, sie an Zucht und Ordnung, an Aufmerksamkeit und Tätigkeit zu gewöhnen, sie daneben im mechanischen Schreiben und Zeichnen und etwa noch im Schreiben und Auffassen der Zahlen von 1—10 zu unterrichten, sich jedoch sonst jeglicher Einwirkung auf die Bildung von Lauten zu enthalten.

Im allgemeinen neigt man der Ansicht zu, daß ein taubstummes Kind nicht vor vollendetem siebenten Lebensjahre in eine Taubstummenanstalt aufgenommen werden soll, da die sofort auftretenden Artikulationsübungen an den Körper des kleinen Schülers hohe Anforderungen stellen, denen dieser um so weniger gewachsen ist, als seine Lungen und Sprachwerkzeuge bis dahin geruht haben. In neuester Zeit hat man angefangen, für die vorschulpflichtigen Taubstummen Vorschulen einzurichten (Plauen bei Dresden, an der städtischen Taubstummenschule in Berlin), denen die Aufgabe zufällt, „die in körperlicher und geistiger Hinsicht zurückgebliebenen kleinen Taubstummen für den planmäßigen Schulunterricht zweckmäßig vorzubereiten und den Bildungsplan der Taubstummenschule in seinem grundlegenden Teile nach Möglichkeit zu ergänzen. Ganz besonders noch soll ihre Sorge sein, die Kleinen im Aufmerken auf das gesprochene Wort, im Beobachten und Nachahmen der menschlichen Lautsprache in ungezwungener Weise anzuregen."

Die Taubstummenschulen haben wie die Volksschulen die Aufgabe, ihren Zöglingen religiös-sittliche Bildung zu vermitteln und sie mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, welche es ihnen ermöglichen, den Kampf ums Dasein erfolgreich aufzunehmen. Der Lehrplan weist deshalb dieselben Fächer auf, welche für Volksschulen vorgeschrieben sind, Gesang natürlich ausgeschlossen (Religion, deutsche Sprache [Artikulation, Anschauungs-, Sprachformen-, bezw. grammatischen- und freien Sprachunterricht, bezw. Umgangssprache, Lesen, Aufsatz], Rechnen und Raumlehre, Realien, Turnen und technische Fächer). Das Charakteristische im ersten Unterricht in der Taubstummenschule besteht in der Entwicklung und Feststellung der Sprachlaute auf künstlichem Wege. Während in der Volksschule der Unterricht vom Munde zum Ohre geht, nimmt er in der Taubstummenschule den Weg vom Munde zum Auge. Der Schüler l i e s t, d. h. sieht vom Munde des Lehrers, der Mitschüler die Laute Wörter und Sätze ab und bildet sie selbst Der Lehrer hat stets zu sprechen, wenn auch scharf artikulierend, so doch, wie wenn er zu Hörenden spräche. In der steten Aufmerksamkeit, dem fortwährenden Verbessern der Sprache des Schülers, der des Gehörs als natürlichen Regulators ermangelt, besteht das Aufreibende, das Nervenzerrüttende des Taubstummenunterrichts.

Die deutsche Methode (Artikulations-, Lautsprachmethode, la methode orale pure) hat ihren Siegeslauf über die ganze Erde angetreten und die französische Methode zurückgedrängt. Auf den Taubstummenlehrerkongressen zu Paris und Mailand entschieden sich die Lehrer für die reine Lautsprachmethode.

In den Vereinigten Staaten und Canada wurden 1903 unterrichtet nach der

deutschen Methode 5596 Schüler = = 46·69%,

französischen Methode 4121 Schüler = 34·39%,

gemischten Methode (combined system). 2149 Schüler = 17·93%,

Hörübungsmethode 118 Schüler = = 0·99%.

Um den Unterricht individuell betreiben zu können, wird die Trennung der Taubstummen nach Fähigkeiten durchgeführt. Die begabten Schüler besuchen die A-Klassen, während die minderbegabten in B-Klassen mit beschränktem Stoff unterrichtet werden.

Der alte Streit zwischen Externat und Internat wogt noch hin und her. Man nimmt auch hier eine vermittelnde Stellung

ein, indem man mit der Absicht umgeht, die kleinen Taubstummen (1. bis 3. Schuljahr) in Internaten unterzubringen, während die Schüler der folgenden Schuljahre in Externaten mit dem Leben bekannt gemacht werden sollen.

Die Taubstummenschulen sind reine Erziehungs- und Unterrichtsanstalten und können deshalb für die berufliche und fachliche Ausbildung ihrer Schüler nichts tun. Amerikanische Anstalten, welche Schüler oft bis zum 20. Lebensjahre beherbergen, haben vollständige Schneider- und Schuhmacherwerkstätten.

Nach der Schulzeit ergreifen die Taubstummen einen Lebensberuf. Knaben widmen sich meistens der Schuhmacherei, Schneiderei, Buchbinderei und Korbmacherei. Auch als Schriftsetzer, Bildhauer, Lithographen, Stuben- und Porzellanmaler erwerben sich manche ihren Lebensunterhalt. Taubstumme Mädchen sind in der Auswahl des Berufes beschränkt, da ihnen vielfach nur die Damenschneiderei, Putzmacherei und Plätterei offenstehen.

Hier und da sind schon Fortbildungsschulen für taubstumme Lehrlinge eröffnet worden. Die städtische Fortbildungsschule für Taubstumme in Berlin hat bereits ein ausgebildetes Klassensystem mit aufsteigenden Kursen für Jünglinge und für junge Mädchen. Der Fortbildung der Taubstummen dienen auch periodisch erscheinende Zeitschriften: Blätter für Taubstumme von Wagner in Gmünd begründet, Wegweiser für Taubstumme von Franke-Halle, Taubstummenführer, Taubstummenkurier.

Die gottesdienstliche Versorgung der erwachsenen Taubstummen ist mit vielen Schwierigkeiten verknüpft. Der Besuch des öffentlichen Gottesdienstes kann ihnen nicht genügen, da sie wegen der Entfernung von der Kanzel und der schnellen Sprechweise des Geistlichen nichts von dessen Munde ablesen können. Statt Erbauung ist Langeweile das Ergebnis. Deshalb hatte man es in Preußen unternommen, alljährlich in Berlin, Kassel, Hannover einen Gottesdienst für Taubstumme zu veranstalten, zu dem diese freie Eisenbahnfahrt erhielten. Es strömten aber bis zu 5000 Taubstumme zusammen, so daß der Zweck der Versammlungen nicht erreicht wurde. Man ging deshalb zu der Praxis über, jährlich in Orten mit Taubstummenanstalten kleinere Versammlungen von Taubstummen ins Leben zu rufen. Die Besucher genießen Fahrpreisermäßigung. Auch vierwöchige Kurse an Taubstummenanstalten für Geistliche sind vom evangelischen Oberkirchenrat in Preußen eingerichtet, um die Pfarrer zu befähigen, den Taubstummen seelsorgerisch nahetreten zu können. „Jeder Geistliche sei Seelsorger der Taubstummen seiner Gemeinde."

In Berlin werden in der Johannes-Evangelistenkirche jeden Sonntag besondere Gottesdienste für Taubstumme abgehalten. Im Königreiche Sachsen bereisen die Direktoren und älteren Taubstummenlehrer die Städte, um 6—8mal jährlich Erbauungsstunden für Taubstumme abzuhalten. Die Versammlungen finden in Kirchen, Schulen oder Herbergen zur Heimat statt.

Die überwiegende Mehrzahl der Taubstummen rekrutiert sich aus den ärmeren Volksklassen. Der scharfe Konkurrenzkampf läßt nur sehr wenig Taubstumme sich zu besseren Lebensstellungen emporarbeiten. Die meisten von ihnen bleiben untergeordnete Arbeiter, die bei geringem Verdienst keine Reichtümer fürs Alter erwerben können. Mit der Gebrechlichkeit des Alters klopft dann die Not ans Fenster; der Taubstumme fällt seinen unbemittelten Angehörigen oder der Gemeinde zur Last. Um diesen Unglücklichen eine Stätte zu bereiten, woselbst sie ihre alten Tage in Ruhe und Frieden zubringen können, hat die Charitas Taubstummenheime errichtet. Die Taubstummen selbst oder ihre Angehörigen erlegen ein einmaliges Einkaufsgeld oder zahlen einen jährlichen Beitrag. Die Insassen der Heime werden ihren geistigen und körperlichen Kräften entsprechend beschäftigt. Zur Zeit gibt es Taubstummenheime in Schleswig, Stettin, Görlitz, Württemberg (Wilhelmsdorf, Winnenden, Dillingen, Zell, Hohenwart, Michelfeld), in Plauen bei Dresden. Der christlichen Barmherzigkeit winkt hier noch ein weites Feld, um dem Heilandswort gerecht zu werden: „Was ihr getan habt einem dieser geringsten unter meinen Brüdern, das habt ihr mir getan!"

Literatur: Heil, Der Taubstumme und seine Bildung. — Karth, Das Taubstummenbildungswesen im 19. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. — Schwabach Dr., Taubstummenstatistik und Taubstummheit. — Lemke, Die Taubstummheit im Großherzogtum Mecklenburg. — Gutzmann, Vor- und Fortbildung der Taubstummen. — Walther, Geschichte des Taubstummenbildungswesens. — Derselbe, Handbuch der Taubstummenbildung. 1895. — Derselbe, Blätter für Taubstummenbildung. — Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache. — Jarisch, Methode f. d. Unterricht der Taubstummen in der Lautsprache, dem Rechnen u. d. Religion. — Meissner, Taubstummheit und Taubstummenbildung. — Linnartz, Zur Geschichte des Taubstummenunterrichts in Deutschland. 3 Teile. Aachen 1861—1863. — Derselbe, Die Taubstummheit. 5 Teile. Aachen 1864 bis 1868. — Derselbe, Behandlung taubstummer Kinder vor dem Eintritte in eine Taubstummenanstalt. Aachen 1881. — Gutzmann A., Das Turnen der Taubstummen. — Breuer, Das statarische und kursorische Lesen auf der Oberstufe in Taubstummenanstalten, 1887. — Roentgen, Wie gelangen Taubstumme zu abstrakten Begriffen und zum Denken? 1878; Die Gemütsbildung bei Taubstummen, 1882; Das Absehen der Taubstummen, 1890.—Vatter, 10 Sprechtafeln. Lehrstoff f. Sprechen der Taubstummen, 1885. — Wirtz, Ein Wort für vergessene Taubstumme. Aachen 1883. — Urbantschitsch, Über Hörübungen bei Taubstummheit und bei Ertaubung im späteren Lebensalter. 1895. — Bezold, Die Taubstummheit auf Grund ohrenärztlicher Beobachtungen, 1902.

Berlin. *Albert Gutzmann.*

Technik des Unterrichts s. d. Art. Formalstufen.

Technische Hochschule s. d. Art. Hochschule.

Tellurium s. d. Art. Geographie, astronomische.

Temperament und Naturell. Unter Temperament oder Naturell verstehen wir eine Summe angeborener Gefühlsdispositionen, die für die Art und Weise maßgebend sind, wie die Menschen die Ereignisse des Lebens aufzunehmen pflegen. So sprechen wir von einem heiteren oder ernsten Naturell, von einem ruhigen oder erregbaren Temperament.

Die Lehre von den Temperamenten ruht auf der Ansicht des griechischen Arztes Hippokrates (460—377 v. Chr.), daß das Innere des Menschen hauptsächlich aus vier Flüssigkeiten bestehe, und zwar dem Blute, dem Schleim (Phlegma), der gelben und der schwarzen Galle. Der Arzt Galenus (131—202 n. Chr.) nahm nun an, daß die Art, wie Warmes, Kaltes, Trockenes und Feuchtes beim Menschen gemischt sei, seine Eigenart bestimme. Außerdem komme dabei sehr viel darauf an, welche von den vier Flüssigkeiten das Übergewicht hat. Die Eigenart beruhe also auf einer „Mischung“ (griechisch κρᾶσις, lateinisch temperamentum). Nach dem Überwiegen eines der vier „Säfte“ unterschied man dann die bekannten vier Temperamente, das sanguinische, wo das Blut (sanguis) überwiegt, das phlegmatische (Phlegma der Schleim, die Lymphe), das cholerische (die gelbe Galle, χολή), das melancholische (die schwarze Galle μέλαινα χολή). Der Grundgedanke ist dabei die vollständige Abhängigkeit der seelischen Eigenschaften von der Zusammensetzung des Körpers. Galen sagt ausdrücklich (IV, 782 in der Ausgabe von Kühn): „Es ist richtiger zu sagen, daß die Seele nicht dem Körper diene, sondern daß der sterbliche Teil der Seele nichts anderes ist als die Mischung des Körpers.“

In dieser Form als körperlich bedingte, angeborene und darum unveränderliche Eigenschaften der Seele haben sich die vier Temperamente oder, richtiger gesagt, hat sich die Lehre von den vier Temperamenten in der Geschichte der Medizin und in der Psychologie bis auf unsere Tage erhalten, wenn auch die ganz unzulängliche physiologische Begründung fallen gelassen wurde. Kant gibt in seiner Anthropologie eine oft zitierte Charakteristik der Temperamente, wobei er eine rein psychologische Einteilung zu Grunde legt, die körperliche Bedingtheit aber doch zugibt. Einige Sätze mögen hier Platz finden. „Der Sanguinische gibt seine Sinnesart an folgenden Äußerungen zu erkennen: Er ist sorglos und von guter Hoffnung; gibt jedem Dinge für den Augenblick große Wichtigkeit. Er verspricht ehrlicher Weise,

hält aber nicht Wort. Er ist gutmütig genug, anderen Hilfe zu bieten, ist aber ein schlimmer Schuldner und fordert immer Fristen. Er ist ein guter Gesellschafter, scherzhaft, aufgeräumt" u. s. w. „Der zur Melancholie Gestimmte gibt allen Dingen, die ihn selbst angehen, eine große Wichtigkeit, findet allerwärts Ursache zu Besorgnissen und richtet seine Aufmerksamkeit zuerst auf die Schwierigkeiten, so wie dagegen der Sanguinische von der Hoffnung des Gelingens anhebt, daher jener (der Melancholische) auch tief, so wie dieser nur oberflächlich denkt". „Das cholerische Temperament des Warmblütigen" wird so charakterisiert: „Man sagt von ihm, er ist hitzig, braust schnell auf, wie Strohfeuer, läßt sich durch Nachgeben des anderen bald besänftigen, zürnt alsdann, ohne zu hassen, und liebt wohl gar den noch desto mehr, der ihm bald nachgegeben hat. Seine Tätigkeit ist rasch, aber nicht anhaltend." „Phlegma als Schwäche ist Hang zur Untätigkeit, sich durch selbst starke Triebfedern zu Geschäften nicht bewegen zu lassen. Die Unempfindlichkeit dafür ist willkürliche Unnützlichkeit, und die Neigungen gehen nur auf Sättigung und Schlaf". „Phlegma als Stärke ist dagegen die Eigenschaft, nicht leicht oder rasch, aber wenngleich langsam, doch anhaltend bewegt zu werden. Denn, welcher eine gute Dosis von Phlegma in seiner Mischung hat, wird langsam warm, aber er behält die Wärme länger. Er gerät nicht leicht in Zorn, sondern bedenkt sich erst, ob er nicht zürnen sollte" (Kants Werke, Ausgabe Hartenstein VII, 608 ff.). Kant teilt die Temperamente ein in Temperamente des Gefühles und in Temperamente der Tätigkeit. Mit jedem derselben kann wieder eine Erregtheit oder eine Abspannung der Lebenskraft verbunden sein. So ergibt sich die alte Vierzahl. Sanguinisch und melancholisch sind dann die Temperamente des Gefühles, cholerisch und phlegmatisch die Temperamente der Tätigkeit.

Etwas anders nimmt Wundt die Einteilung vor, der übrigens auch in der neuesten (5.) Auflage seiner physiologischen Psychologie (III, 637 ff) an der alten Vierzahl festhält. Diese beruht überall auf einer Doppeleinteilung. Wundt findet: „Die Vierteilung läßt sich rechtfertigen, insofern wir in dem individuellen Verhalten der Affekte zweierlei Gegensätze unterscheiden können; einen ersten, der sich auf die Stärke, und einen zweiten, der sich auf die Schnelligkeit des Wechsels der Gemütsbewegungen bezieht. Zu starken Affekten neigt der Choleriker und Melancholiker, zu schwachen ist der Sanguiniker und Choleriker, zu langsamen der Melancholiker und Phlegmatiker disponiert. Unterscheiden wir demnach starke und schwache, schnelle und langsame Temperamente, so übersieht man die ganze Einteilung in folgender Tafel:

	Starke	Schwache
Schnelle	Cholerisch	Sanguinisch
Langsame	Melancholisch	Phlegmatisch."

Trotz des hohen Alters der Lehre von den Temperamenten, die sich, wie man sieht, mit großer Zähigkeit bis auf die Gegenwart erhalten hat, lehrt doch die genauere Beobachtung, daß die überlieferte Vierzahl der großen Mannigfaltigkeit der individuellen Differenzen nicht gerecht wird. Zunächst ist zu sagen, daß die Unterschiede in den Gefühls- und Affektdispositionen nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Die Aufgabe wäre vielmehr, festzustellen, wie sich die Unterschiede in den Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Urteilsdispositionen einerseits und die der Willensdispositionen anderseits zu den Gefühlsanlagen verhalten. Die in der Temperamentenlehre scheinbar gelöste Aufgabe enthält vielmehr eine Reihe von Problemen in sich, deren Untersuchung eben erst in Angriff genommen, aber noch nicht über die ersten Anfänge hinaus gediehen ist. Eine vorläufige Orientierung über das hier zu Leistende bietet William Stern in seiner Schrift: Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differentiellen Psychologie". Leipzig 1900. Eine solche „differentielle Psychologie", für welche auch der Ausdruck „Charakterologie" gebraucht wird, muß erst geschaffen werden durch sorgsame, lang fortgesetzte Einzelarbeit. Das bisher Geleistete findet man bei Stern verzeichnet. Eine solche auf reicher Beobachtung ruhende Einteilung der menschlichen Anlagen wäre für die Aufgabe der Erziehung ein großer Gewinn. Anderseits haben wieder die Lehrer bei ihrem Berufe Gelegenheit,

wertvolle Beiträge dazu zu liefern, indem sie die Eigenart ihrer Zöglinge scharf beobachten, sich Sammlungen anlegen, um Typen der geistigen Begabung, der Gefühlsanlage, der Willensdispositionen herauszufinden.

Literatur: Außer den im Texte genannten Schriften vgl. noch zur Geschichte des Temperamentbegriffes Henle, Anthropologische Vorträge, 1876—1880.

Wien. *W. Jerusalem.*

Theater. 1. Das Theater hat seinen Ursprung im Kultus und löste sich erst allmählich von diesem; so bei den Griechen und dann wieder im Mittelalter. Es war eine Angelegenheit des ganzen Volkes und wirkte auf alle erhebend und bildend. Auch wenn Schiller die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet, stellt er sie in ihren Wirkungen neben die Religion.

Das Drama in seiner Vollendung stellt einen Gipfel der Kunst eines Volkes dar. Als in Rom das Interesse für die griechische Kultur erwacht war, haben die griechischen Dramen und ihre Nachbildungen wesentlich für die Verbreitung griechischer Weltanschauung im römischen Volke beigetragen. In späteren Jahrhunderten wurden Plautus und namentlich Terentius der Sprache wegen (pro verborum copia) gelesen und seit dem Zeitalter der Renaissance dienen auch die griechischen Dramen als Schullektüre. In ähnlicher Weise werden auch die dramatischen Meisterwerke der neuen Völker als Lehrmittel verwendet. Seit Hiecke bildet die Lektüre der klassischen Dramen einen wesentlichen Bestandteil des deutschen Unterrichts. Dabei ist das Ziel, den Schülern der höheren Lehranstalten das volle Verständnis dieser Kunstwerke zu erschließen. Schon die dem Unterricht zu gemessene Zeit erlaubt nicht, diese Dramen durchaus in der Schule zu lesen. Ein Lesen mit verteilten Rollen setzt auch schon das Verständnis (mindestens das einer Rolle) voraus und gibt Zeugnis von dem Verständnisse; dabei ist gutes Vorlesen eine Art von Kunstübung, zu der in einer Klasse immer nur wenige Anlage und Organ mitbringen, keiner die Übung. Der Eindruck eines Dramas beim Lesen in der Schule wird auch oft durch Unachtsamkeit gestört. So ist kein Zweifel, daß das „anschauliche Verständnis" eines Dramas durch eine gute Aufführung viel sicherer und leichter geboten wird als durch bloßes Lesen. Das Drama bekommt ja erst volles Leben durch die Aufführung; der Schauplatz, die Kostüme, die Charaktere, dann wieder der Wohlklang der Rede (Verse) dringt erst hier durch Auge und Ohr ins Bewußtsein. Wenn vielfach mit Glück versucht wurde, den Unterricht durch Bilder zu beleben: das dramatische Kunstwerk wird erst ganz durch eine künstlerische Aufführung. So wurden denn auch frühzeitig Aufführungen von Dramen in der Schule, in neueren Zeit in verschiedenen Großstädten eigene Schülervorstellungen klassischer Dramen im Theater veranstaltet.

2. Dem Kenner kann eine Aufführung freilich auch zum Bewußtsein bringen, „wie der Dichter nicht aufgefaßt werden darf", und dem Schüler kann eine schlechte Aufführung falsche Vorstellungen beibringen, wohl gar das Kunstwerk verleiden, es können auch noch andere, der Erziehung nachteilige Wirkungen eintreten. Selbst die klassischen Dramen können bei dem jugendlichen Zuschauer rein sinnlich erregend wirken; auch bei solchen Stücken kann das ganze Interesse von der Dichtung ab allein auf die Darsteller, auch etwa allein auf eine schöne Schauspielerin und ihr reizendes Spiel gerichtet sein. Und es werden nicht bloß klassische Stücke aufgeführt; das „Theater" umfaßt wohl auch mancherlei Abarten von Schaustellungen mit, bei denen es gar nicht mehr auf edle Unterhaltung, geschweige denn auf sittliche oder bildende Wirkung ankommt.

Schon im antiken Rom zogen das Volk mehr als das Theater die Spiele im Zirkus, Tierhetzen, Seiltänzer, Mimen und Pantomimen an. Von daher begreift sich die Abneigung der Kirche gegen das Theater in den früheren Jahrhunderten der christlichen Zeit. Die Bedenken sind auch heute nicht ohne Berechtigung. Schiller, der in dem Aufsatze „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet" alle die edlen Wirkungen, die von einer idealen Bühne ausgehen könnten, dargelegt und der selbst Werke geschaffen hat, von denen solche edle Wirkungen reichlich ausgegangen sind und noch ausgehen, hat in einem anderen Aufsatz auf die Wirklichkeit ver-

wiesen (Über das gegenwärtige deutsche Theater, 1782), die hinter dem, was sein sollte und könnte, soweit zurückbleibt. Mag heute im Theaterwesen noch so vieles besser geworden sein, als es in der Zeit war, in welcher jener Aufsatz geschrieben wurde, wie die vielen stehenden Theater die in allen großen Städten unterhalten werden, beweisen und die Achtung, welche die Schauspieler und Schauspielerinnen, Sänger und Sängerinnen in der heutigen Gesellschaft genießen, während ehemals die „Histrionen“ und „Komödianten“ aus der guten Gesellschaft ausgeschlossen waren: so sind doch die Gefahren nicht geschwunden, sondern eher größer geworden, die namentlich der Jugend durch das Theater drohen. Die „Rechnung auf sinnliche Reizung“ tritt hier so oft unverhüllt zu Tage, das Thema z. B. der „Zwangs-Ehe“ und der „Freien Liebe“ wird mit so viel Vorliebe für das Pikante, Schlüpfrige und Obszöne und Unmoralische immer wieder auf der Bühne vorgestellt, — dazu dann der Operetten-Unsinn mit den einschmeichelnden Melodien und den Schaustellungen der Tänze und Ballette! So wird im Theater die Sinnlichkeit erregt, es wird da gelehrt, daß jede sinnliche Regung das Recht hat „sich auszuleben“, es werden wohl auch die „Moral-Philister“ direkt verspottet — wie kann das alles anders als verderblich für die Jugend wirken, da ja doch die Sittlichkeit auf der Beherrschung der sinnlichen Triebe beruht. Wenn Plato die Dichter aus seinem Idealstaate verbannte, so hat also vielleicht auch die Pädagogik vom Theater nur insoweit zu reden, als es gilt, die Jugend davon fernzuhalten, wie wirklich Schrader den Theaterbesuch nur in dem § 164 seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre erwähnt, der von der Unkeuschheit und den Mitteln zu deren Verhütung handelt.

3. Richtig ist es jedenfalls, wenn die Erziehung auch in bezug auf das Theater vorsichtig ist. Es gilt, die Jugend nach Möglichkeit fernzuhalten von den „anstößigen“ Stücken und es gilt, zu frühem und zu häufigem Theaterbesuch zu wehren. Wie bei der Lektüre der Jugend ist also für die rechte Auswahl zu sorgen, vielleicht noch mehr zu sorgen, weil die Wirkung des Theaters stärker ist als die des Buches im Guten wie im Bösen. Die edlen Einflüsse, die eine gute Bühne üben **kann**, sollen benützt, die schlechten nach Möglichkeit fern gehalten werden. Vor allem gewöhne man die Jugend nicht zu früh an den Theaterbesuch. „Jeder, der ein Mann werden will, tut gut, sich im Genuß knapp zu halten.“ Die unreife Jugend muß nicht bei jeder Premiere dabei sein. Die dramatische Kunst wendet sich nicht an die Unreifen und Unmündigen, sondern an Vollmenschen; gerade die größten dramatischen Werke setzen ein großes Maß von Verständnis voraus, um vollen künstlerischen Genuß zu gewähren. Das gilt auch für jene Kunstwerke, in denen die Musik zum Worte des Dichters hinzutritt (Oper, Oratorium) oder diese allein im Theater oder Konzertsaal auftritt (Symphonie). Die frühe Jugend wird kein Gefallen finden an solchen Aufführungen; aber niemand wird die jungen Leute, welche die höheren Schulen besuchen, von solchen Aufführungen gänzlich fern halten wollen und können; es geschähe auch nur zum Schaden der Bildung.

Auch wenn das Theater nicht beitrüge zur Bildung, indem es Hauptwerke der schönen Literatur und der Musik vorführt und mit ihnen bekannt macht: schon von dem Standpunkte, daß es ein edles Vergnügen gewähren **kann**, dürfte man die Jugend nicht gänzlich davon fernhalten Das Lebensglück verlangt neben der Arbeit Erholung, neben den Sorgen des Berufes eine heitere geistige Anregung; dies gewährt ein gutes Theater allgemeiner und reicher als irgend ein anderer Zweig der Kunst. Es gilt nur, die Jugend nicht durch vorzeitigen und übermäßigen Genuß abzustumpfen, blasiert und unempfänglich zu machen und sie an **edle** Freude zu gewöhnen. Dann wird auch das Unedle und Schlechte leicht abgewehrt, jedenfalls nicht verderblich für sie wirken, wenn sie mit ihm in Berührung kommen, was schließlich im weiteren Leben doch nicht zu vermeiden ist.

Die Schule allein wird weder in jedem Falle die sichere Auswahl treffen können — gewiß nicht bei neuen Stücken — noch weniger wird sie die Überwachung der allenfalls ergangenen Verbote allein durchführen können. „Schule und Haus“ müssen auch in dieser Hinsicht zusammenwirken. Nimmt das Theater zuviel die Gedanken

eines Schülers in Anspruch oder richten sich die Gedanken zu ausschließlich auf die Darsteller, auf diese oder jene Schauspielerin, dann muß ein strenges Verbot eintreten.

Literatur: Palmer, Theaterbesuch in Schmids Enzyklop. — Palmer, Evangelische Pädagogik, S. 270 ff. — Kern Fr., Deutsche Dramen als Schullektüre (1886). — Klaucke P., Die Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten (1886). — Vgl. d. Art. Schultheater.

Saaz. *W. Toischer.*

Theken s. d. Art. Bücher und Hefte.

Theologische Lehranstalten. *A. Geschichtliches.* Theologische Lehranstalten heißen jene Anstalten, in denen die künftigen Kleriker ihre standesgemäße theologische Bildung und priesterliche Erziehung erhalten. Die Art dieser Erziehung und Ausbildung richtete sich nach den verschiedenen Zeitumständen.

In der ersten nachapostolischen Zeit erscheint das Haus des Bischofs (episcopium) als die natürliche Bildungsstätte und zugleich als Urbild des späteren Klerikalseminars. Nach Ausbildung der ordines minores nahm auch die Ausbildung der Kleriker einen mehr geregelten Gang an und erscheinen bereits förmliche Prüfungen beim Aufsteigen zu einem höheren Weihegrad.*) Bekannt ist, mit welchem Eifer namentlich der hl. Augustinus in Hippo, wo er die gemeinschaftliche Lebensweise des Klerus (vita canonica sive communis) einführte, die jungen Leviten heranbildete; bei dem hohen Ansehen des Heiligen fand seine Einrichtung bald eifrige Nachahmung.

Einen ähnlichen Ruf besaßen zeitweilig die ältesten christlichen Schulen zu Alexandrien (Katechetenschule), Cäsarea, Edessa, Emesa, Jerusalem, Nisibis u. s. w. im Morgenland und zu Aquileja, Mailand, Nola, Rom (namentlich die lateranensische Schule) und Vercellä im Abendland; es waren im wesentlichen Priesterbildungsstätten mit christlich-humanistischem Charakter.

Seit der Gründung der großen Mönchsorden des hl. Basilius und des hl. Benedikt ward die Klosterschule als die zentrale Bildungsanstalt auch die theologische Lehranstalt des Weltklerus — im Orient für die ganze Folgezeit fast ausschließlich, im Okzident wenigstens für lange Zeit.

Neben den Klosterschulen blieb jedoch auch die bischöfliche Schule bestehen und erhielt im fränkischen Reich seit dem Schlusse des 8. Jahrhunderts durch Bischof Chrodegang von Metz († 766) einen eigenen Typus und eine bestimmte Organisation als sogenannte Dom- oder Kathedralschule. Die Leitung der theologischen Bildung lag in den Händen des sogenannten Domscholastikus, dem später die Aufsicht über das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen der Diözese übertragen wurde.

Die theologische Durchschnittsbildung in diesen Schulen stand im Verhältnisse zu dem damaligen allgemeinen Bildungsniveau und beschränkte sich auf das praktisch Nötige: Erklärung des Vaterunsers, des Credo und der liturgischen Formulare, einige Kenntnis der Canones, des Poenitentiale, der kirchlichen Zeitrechnung (computus ecclesiasticus), des liturgischen Gesanges, die Fähigkeit, Urkunden und Briefe zu schreiben u. s. w.

Trotz aller Sorgfalt indes, welche die Päpste und karolingischen Herrscher diesen Schulen angedeihen ließen, trat seit dem 11. und 12. Jahrhundert ein bedauerlicher Verfall ein, der mit dem Aufblühen der Universitäten in ursächlichem Zusammenhange steht: es begann eine neue Periode für die theologische Bildung und die Zeit des definitiven Verfalls für die alten Kathedralschulen.

Die Anziehungskraft des studium generale war zu übermächtig, als daß sich die bestehenden Kathedralschulen, auf deren Erhaltung und Wiederherstellung die Kirche auf verschiedenen Konzilien bestand, neben den Universitäten im vollen Umfang hätten erhalten können.

Wissenschaftlich stand in dieser Zeit der aufblühenden Universitäten die Theologie auf ihrer Höhe: es war die Blütezeit der Scholastik. Verschiedenen Mißständen des Universitätswesens suchte man durch Gründung von Kollegien, Konvikten oder Bursen an den Universitäten zu begegnen.

*) Cyprian, ep. 29 (ed. Hartel)

Als dann im 16. Jahrhundert die kirchliche Revolution losbrach, machte sich auch ein rascher und allgemeiner Verfall der bestehenden geistlichen Bildungsstätten geltend, die theologischen Fakultäten an den Universitäten nicht ausgenommen; da derselbe nicht nur in Mangel an Sinn und Verständnis für das theologische Studium sich kundgab, sondern mit sittlich-religiösem Niedergang Hand in Hand ging, erachtete es das Reformkonzil zu Trient als eine seiner dringendsten Aufgaben, dem weiteren Zersetzungsprozesse Einhalt zu gebieten, und als Resultat eingehender Beratungen kam das sogenannte tridentinische Seminardekret zu stande,*) demzufolge jeder Bischof an seiner Kathedrale „eine Pflanzstätte für den Klerus — ein seminarium“ errichten soll. Vorbildlich waren das vom hl. Ignatius v. Loyola 1552 in Rom gegründete Collegium Germanicum (das 1580 mit dem Hungaricum vereinigt wurde) und die von Kardinal Reginald Pole in England errichteten kirchlichen Erziehungsinstitute, die bereits ganz tridentinischen Geist atmeten. Die nähere Einrichtung dieser Seminarien gibt das erwähnte tridentinische Dekret.

Das Dekret entwirft auch den Grundriß einer Seminarhausordnung und enthält eingehende Bestimmungen über Aufnahme der Zöglinge, Unterhaltskosten und Leitung des Seminars. Seiner Idee und Bestimmung nach gliedert sich die Anstalt in zwei Abteilungen, die aus lokalen und materiellen Gründen in der Regel auch in getrennten Örtlichkeiten untergebracht sind: das sogenannte kleine Knabenseminar und das größere theologische Seminar, das auch Priesterseminar oder Alumnat genannt wird.

Die bald nach dem Tridentinum eingetretene Veränderung in der Studienmethode ließ eigentliche tridentinische theologische Lehranstalten nur in verhältnismäßig wenigen Ländern erstehen. Dazu kamen in neuerer Zeit Konflikte zwischen Staat und Kirche, welche teils zur Beseitigung der bestehenden Anstalten führten, teils die neu zu errichtenden der Oberleitung der Kirche zu entziehen suchten; letzteres geschah im vollen Umfange in den kaiserlichen Generalseminarien, welche Josef II. an die Stelle der 1783 aufgehobenen bischöflichen Seminare in Wien, Pest, Freiburg, in Brünn, Löwen und Pavia setzte, mit Filialen in Graz, Olmütz, Prag, Innsbruck und Luxemburg; ihr Besuch war allen Kandidaten des Welt- und Ordensklerus vorgeschrieben. Doch mußte Leopold II. schon 1790 auf den Protest der Bischöfe die Generalseminarien wieder aufheben. Die gegenwärtig bestehenden theologischen Lehranstalten kommen in den einzelnen Staaten zur Besprechung.

B. Gegenwärtiger Rechtszustand. Das Recht der Kirche, Bildung und Erziehung ihrer künftigen Diener selbst zu leiten, wurde durch die Gesetzgebung der modernen Staaten vielfach prinzipiell in Abrede gestellt und stark modifiziert; die „kulturkämpferischen“ Bestrebungen einzelner Staaten führten diesbezüglich zu mannigfachen Kollisionen, die durch eine mehr oder minder friedliche und erträgliche gegenseitige Vereinbarung wieder ausgeglichen wurden. Im einzelnen sind gegenwärtig folgende Bestimmungen verbindlich:

1. In Österreich unterstehen die Knabenseminarien und Priesterseminarien der bischöflichen Leitung; nur insoweit eine Dotation aus dem Religionsfonds bezogen wird, was bei den meisten Priesterseminarien zutrifft, unterstehen sie auch einer staatlichen Aufsicht. Auf Grund der Kultusministerialverordnungen vom 30. Juni 1850*) und 29. März 1858**) ernennt der Bischof, bezw. der Klostervorstand die Theologieprofessoren an der staatlich anerkannten Diözesan-, bezw. Klosterlehranstalt;***) gegen eine in Aussicht genommene Persönlichkeit steht der Regierung ein Einspruchsrecht zu†).

Ihre Befähigung müssen die Lehrpersonen im allgemeinen durch eine vor dem Diözesanbischof oder einer von ihm eingesetzten Kommission abgelegte Prüfung (schriftliche Klausurarbeit und Probevortrag) nachweisen; bei vorliegenden wissenschaftlichen Leistungen kann von dieser

*) Sess. 23 c. 18 de ref. v. 15. Juli 1563.

*) R.-G.-Bl. Nr. 319.

**) R.-G.-Bl. Nr. 50.

***) Österr. Gesetze, Wien 1895, 26, II. 514.

†) Zit. Verordnung v. 29. März 1858, § 13.

Prüfung abgesehen werden.*) Das Doktorat der Theologie wird bei Professoren der Theologie an diesen Lehranstalten nicht unbedingt, wohl aber in der Regel bei Fakultätsprofessoren verlangt.**) Die Besoldung der Professoren an den Diözesanlehranstalten erfolgt, soweit nicht eigene Fonds oder Widmungen vorhanden sind, aus dem Religionsfonds***). Für die Besoldung der Professoren an den theologischen Klosterlehranstalten haben die betreffenden Institute selbst aufzukommen.

Die Ernennung der theologischen Fakultätsprofessoren geht vom Kaiser aus und geschieht entweder auf Grund einer Konkursprüfung oder gegenwärtig meistens durch Berufung.†) Vor der Ernennung wird mit dem zuständigen Bischof über die Erteilung der venia legendi Rücksprache gehalten. Die Besoldung erfolgt aus der Staatskasse.

2. In Deutschland bestehen im großen ganzen dieselben Bestimmungen. Alle kirchlichen Anstalten, welche der Vorbildung der Geistlichen dienen, stehen unter Aufsicht des Staates, die aber nur die allgemeine sein soll, wie sie der Staat über alle Erziehungsanstalten beansprucht.

Seit Aufhebung der Kulturkampfgesetze ist die Erziehung und wissenschaftliche Bildung der zukünftigen Kleriker in Preußen im ganzen auf den früheren Stand zurückgekehrt, indem der Unterricht in den Gymnasialfächern mit abschließendem Examen an den öffentlichen Gymnasien stattfindet, während der Fachunterricht teils an staatlichen Anstalten, teils an bischöflichen Fakultäten (Seminarien) erteilt wird, sofern diese vom Minister als dazu geeignet anerkannt sind. Wo nicht der ganze theologische Unterricht bis zur Priesterweihe im Seminare abgetan wird, tritt ein Kursus im sogenannten Priesterseminar nach mindestens sechssemestrigem Theologiestudium hinzu. Die Statuten der Seminarien und Hausordnung sind dem Minister der geistlichen Angelegenheiten einzureichen; ebenso sind die Namen der Leiter und Lehrer, welche Deutsche sein müssen, mitzuteilen.*) Dasselbe gilt im Großherzogtum Hessen, wo die Mitteilung an das Ministerium des Inneren und der Justiz zu geschehen hat.**) In Baden ist dem Ministerium der Justiz, des Kultus und Unterrichts über das Vorhaben der Errichtung einer theologischen Lehranstalt über Wechsel im Vorsteher- oder Lehrpersonale und Lokalveränderungen Anzeige zu machen. Wer seine Studien an einer Anstalt gemacht hat, an der Jesuiten oder Mitglieder anderer, verwandter Orden lehren, darf vom dreijährigen Besuche einer deutschen Staatsuniversität nicht dispensiert werden.***) Sachsen verlangt Absolvierung des Gymnasiums und dreijährigen Besuch einer deutschen Staatsuniversität; wer aber in einem unter Leitung des Jesuitenordens oder verwandten religiösen Genossenschaft stehenden Seminar seine Vorbildung erhalten hat, darf zu einem geistlichen Amte gar nicht berufen werden†). In Württemberg ist das Klerikalseminar der Aufsicht des Staates unterworfen;††) der Bischof ernennt die Vorstände desselben, hat aber die vorgängige Anzeigepflicht (a. a. O.); ähnliches ist in Bayern der Fall.†††) In den Reichslanden Elsaß-Lothringen ist den Bischöfen volle Freiheit für die höhere Ausbildung des Klerus in den Seminarien zu Metz und Straßburg nach der Annexion belassen worden. Die besonderen staatlichen Bedingungen in den einzelnen Ländern siehe bei Hinschius, Kirchenrecht. IV, 554 ff.

C. Lehrplan. Das Konzil v. Trient*) stellte bezüglich des erforderlichen theologischen Wissens nur das Minimum fest und überließ die genaue Bestimmung des Maßes den Bischöfen. Diese Minima sind: für die Tonsur Unterricht in den Elementargegenständen, Lesen und Schreiben, Anfangsgründe des Glaubens; für die Minores Kenntnis der lateinischen Sprache und die Fähigkeit zur weiteren Ausbildung; für das Subdiakonat und Diakonat die zur

*) § 7 zit. Verord.
**) § 14 zit. Verord.
***) Ges. 1. Mai 1889, R.-G.-Bl. Nr. 68, § 5 (Österr. Gesetze, a. O. 26, II. 542).
†) § 14 zit. Verord.

*) Ges. v. 11. Mai 1873, § 9, u. Ges. v. 21. Mai 1886, Art. 4 u. 5.
**) Ges. v. 5. Juli 1887, Art. 6.
***) Ges. v. 19. Febr. 1874, Art. 1.
†) Ges. v. 23. Aug. 1876, § 21.
††) Ges. v. 30. Jän. 1862, Art. 3. 11. 12. 14.
†††) Min. Entschl. v. 4. Juni 1876.
*) Sess. XXIII. de ref. c. 5. 11. 13. 14.

Ausübung dieser Ämter nötigen wissenschaftlichen Kenntnisse: für das Presbyterat das zum Unterricht des Volkes und zur Sakramentenspendung notwendige Wissen. Der Bischof soll Magister, Doktor oder wenigstens Lizentiat der Theologie oder des kanonischen Rechtes sein oder sonst ein Zeugnis einer öffentlichen Akademie über seine Lehrfähigkeit beibringen können. In der Regel umfaßt das theologische Studium vier Jahre, in manchen Diözesen fünf.

Unter Voraussetzung einer gründlichen humanistischen Bildung und unter Zugrundelegung eines philosophischen Kurses, der ein oder zwei Jahre in den einzelnen Seminarien umfaßt, gliedert sich das eigentlich theologische Fachwissen in folgende Bestandteile: Dogmatik (positive und spekulative) in der Regel zwei Jahre, Moral (in Verbindung mit der für die praktischen Zwecke des Beichtstuhles berechneten Kasuistik) zwei Jahre; Kirchenrecht (und Kenntnis der einschlägigen staatlichen Gesetze) ein Jahr; Kirchengeschichte und Pastoraltheologie (letztere eine mehr unmittelbar praktische Erweiterung der Moral und des Kirchenrechtes) je ein Jahr; biblische Einleitungswissenschaften (Intro ductio, Hermeneutik) und biblische Exegese des alten und neuen Testaments ein bis zwei Jahre. An diese Hauptfächer schließen sich als Nebenfächer an: die verschiedenen semitischen Dialekte (hebräisch, arabisch, syro-chaldäisch), Dogmengeschichte, Patrologie, Archäologie, Pastoralmedizin, Apologetik, Katechetik, Rhetorik, Liturgik, Pädagogik, Soziologie, der amtliche Geschäftsstil, der gregorianische Choralgesang. Die intensive und extensive Pflege des einen oder anderen dieser Fächer ist durch die jeweiligen lokalen oder zeitgeschichtlichen Faktoren bestimmt. Die Unterrichtssprache ist in der Dogmatik, Moral und im Kirchenrecht in der Regel die lateinische, in den übrigen die Landessprache.

D. Statistik der einzelnen Länder. Beiliegend folgt eine statistische Übersicht der verschiedenen theologischen Lehranstalten in Deutschland, Österreich-Ungarn und in der Schweiz. Zunächst ist die (römisch- und griechisch-)katholische Kirche berücksichtigt. Zu den betreffenden inländischen Instituten kommen noch eine Anzahl römischer Kollegien, in denen Theologen aus Österreich-Ungarn, Deutschland und der Schweiz eine höhere theologische Bildung genießen: so im Collegium Germanicum-Hungaricum, Bohemicum, Polonicum, Illyricum und Ruthenorum; auch die „Anima" und der „Campo santo" in Rom haben einen ähnlichen Zweck.

Die griechisch-orientalische (orthodoxe) Kirche hat in Österreich-Ungarn fünf griechisch-orientalische Lehranstalten (in Zara mit serbischer Unterrichtssprache) und eine theologische Fakultät in Czernowitz (daselbst sowie in Hermannstadt je ein Priesterseminar).

Die protestantische Kirche besitzt in Österreich-Ungarn eine evangelisch-theologische Fakultät außer dem Verbande mit der Universität in Wien, daneben noch 14 theologische Lehranstalten, ebenso eine lutherisch reformierte theologische Fakultät in Budapest (evangelische Kollegien in Debreczin, Eperies u. s. w.); das theologische Seminar und die Hauptschule der Unitarier ist in Klausenburg.

In Deutschland empfangen die meisten protestantischen Theologen ihre wissenschaftliche Ausbildung an den 20 Staatsuniversitäten, die mit Ausnahme von München, Würzburg und Freiburg je eine theologische Fakultät besitzen; ähnlich in der Schweiz an den Universitäten Genf, Basel, Bern (altkatholische Fakultät) und Zürich sowie an der freien protestantischen Fakultät in Neuenburg. Protestantische Predigerseminare sind in Deutschland in Wittenberg, Hadersleben, Hannover, Herborn und Lokkum.

Die israelitische Konfession besitzt eine theologische Lehranstalt in Wien und Budapest und Rabbinatschulen in Kolmar sowie Seminare in Berlin und Breslau.

Deutschland.

Diözese	Kathol. theologische Fakultäten an Hochschulen	Bischöfl. theologische Lehranstalten (Priesterseminare)	Lyzeum	Bischöfliche Knabenseminare od. Konvikte
Bamberg	—	Bamberg	Bamberg	1
Eichstätt	—	Eichstätt	Eichstätt	1
Speyer	—	Speyer	—	1
Würzburg	Würzburg	Würzburg	—	1
Freiburg	Freiburg	Freiburg	—	4
Fulda	—	Fulda	—	1
Limburg	—	Limburg	—	2
Mainz	—	Mainz	—	2
Rottenburg	Tübingen (Wilhelmstift)	Rottenburg	—	2
Köln	Bonn	Köln	—	2
Münster	Münster (Akademie)	Münster	—	1
Paderborn	—	Paderborn	—	2
Trier	—	Trier	—	2
München-Freising	München	München, Freising	Freising	2
Augsburg	—	Augsburg	Augsburg (phil.) und Dillingen	2
Passau	—	Passau	Passau	1
Regensburg	—	Regensburg	Regensburg	3
Gnesen-Posen	—	Gnesen, Posen	—	3
Kulm	—	Pelplin	—	3
Breslau	Breslau	Breslau	—	4
Ermland	Braunsberg (Hosianum)	Braunsberg	—	2
Hildesheim	—	Hildesheim	—	1
Metz	—	Metz	—	1
Osnabrück	—	Osnabrück	—	2
Straßburg	Straßburg	Straßburg	—	2
Sachsen (apost. Vik.)	—	Prag (wendisches Seminar)	—	—
Zusammen . . .	9	28	7	48

Schweiz.

Diözese	Kathol. theologische Fakultäten an Hochschulen	Bischöfl. theologische Lehranstalten (Priesterseminare)	Bischöfliche Kollegien (Knabenseminare)
Basel-Lugano	—	Luzern, Lugano	1
Chur	—	Chur	1 (Schwyz)
St. Gallen	—	St. Georgen bei St. Gallen	—
Lausanne-Genf	Freiburg	Freiburg	1
Sitten (Sion)	—	Sitten (Sion)	—
Zusammen . .	1	6	3

Österreich.

Diözese	Theologische Diözesanlehranstalt (Priesterseminar)	Theologische Fakultät (an der k. k. Universität)	Theologische Institute	Anzahl der bischöfl. Konvikte u. Knabenseminare
1. Wien	Wien	Wien	Frintaneum (St. Augustin)	1
2. St. Pölten	St. Pölten	—	—	1
3. Linz	Linz	—	—	1
4. Salzburg	Salzburg	Salzburg (außer dem Universitätsverb.)	—	1
5. Brixen	Brixen	Innsbruck	Theol. Konvikt (Innsbruck)	1
6. Trient	Trient	—		1
7. Görz	Görz	—	—	1
8. Triest-Capo d'Istria	„	—	—	2
9. Parenzo-Pola	„	—	—	1
10. Veglia	Görz und Zara	—	—	—
11. Laibach	Laibach	—	—	1
12. Graz (Seckau)	Graz	Graz	—	1
13. Marburg (Lavant)	Marburg	—	—	1
14. Klagenfurt (Gurk)	Klagenfurt	—	—	1
15. Budweis	Budweis	—	—	1
16. Königgrätz	Königgrätz	—	—	1
17. Leitmeritz	Leitmeritz	—	—	1
18. Prag	Prag (2)	Prag (2)	—	3
19. Brünn	Brünn	—	—	1
20. Olmütz	Olmütz	Olmütz (außer dem Universitätsverb.)	—	1
21. Breslau (österr. Anteil)	Weidenau	—	—	1
22. Zara	Zara (Zentrallehranstalt)	—	—	1
23. Cattaro	„	—	—	1
24. Lesina	„	—	—	—
25. Ragusa	„	—	—	1
26. Sebenico	„	—	—	—
27. Spalato-Macarsca	„	—	—	—
28. Lemberg (r.-k.)	Lemberg	Lemberg	—	1
29. „ (gr.-k.)	„	„	—	—
30. „ (ar.-k.)	„	„	—	—
31. Przemyśl (gr.-k.)	Lemberg und Przemyśl	—	—	—
32. Stanislau (gr.-k.)	Lemberg	—	—	—
33. Krakau	Krakau	Krakau	—	—
Zusammen . .	23	9	2	27

Ungarn.

Diözese	Theologische Diözesanlehranstalt (Priesterseminar)	Theologische Fakultät (an der k. k. Universität)	Theologische Institute	Anzahl der bischöfl. Konvikte und Knabenseminare
1. Erlau	Erlau	—	—	1
2. Kaschau	—	—	—	—
3. Rosenau	Rosenau	—	—	1
4. Szathmár	Szathmár	—	—	2
5. Zips	Zips	—	—	—
6. Fogaras (gr.- k.)	Blasendorf	—	—	1
7. Großwardein (gr.-k.)	Großwardein	—	—	2
8. Großwardein (r.-k.)	"	—	—	1
9. Lugos (gr.-k.)	Blasendorf und Budapest	—	—	—
10. Szamosujvár (gr.-k.)	Szamosujvár	—	—	—
11. Gran	Gran, Budapest	Budapest	Pazmaneum in Wien	2
12. Eperjes	Eperies	—	—	—
13. Fünfkirchen	Fünfkirchen	—	—	1
14. Muncács	Ungvár	—	—	2
15. Neusohl	Neusohl	—	—	1
16. Neutra	Neutra	—	—	1
17. Raab	Raab	—	—	1
18. Steinamanger	Steinamanger	—	—	—
19. Stuhlweißenburg	Stuhlweißenburg	—	—	1
20. Waitzen	Waitzen	—	—	1
21. Wesprim	Wesprim	—	—	—
22. Kalocsa	Kalocsa	—	—	1
23. Csanád	Temesvár	—	—	1
24. Karlsburg	Karlsburg	—	—	5
25. Agram	Agram	Agram	—	1
26. Djakovo	Djakovo	—	—	1
27. Kreutz (gr.-k.)	Agram	—	—	1
28. Zengg-Modrus	Zengg	—	—	1
29. Sarajevo	Sarajevo	—	—	1
30. Banjaluka	"	—	—	1
31. Markana-Trebinje	—	—	—	—
32. Mostar-Duon	Mostar	—	—	—
Zusammen . .	30	2	1	32

Urfahr. *Johann Gföllner.*

Theorie und Praxis. „Theorie" bedeutet im Griechischen das geistige Anschauen und Untersuchen und die dadurch gewonnene Erkenntnis. Auf jedem Gebiete komplizierterer, durch Zwecke geleiteter Tätigkeit („Technik" im weitesten Sinne, z. B. Orgelspielen, Bedienen eines Segelbootes) kommt der Mensch auf den Punkt, daß ihm die bloß angelernte und eingeübte Praxis nicht mehr genügt; er fühlt sich zur Annahme gedrängt, daß es für jede Art von Tätigkeit allgemeine Regeln geben muß, die durch Nachdenken aus dem bisher nur mechanischen Tun zu gewinnen wären und deren Kenntnis den Erfolg wesentlich fördern müßte. Der Inbegriff solcher Regeln, die auch über das Wesen der Elemente und der Voraussetzungen der fraglichen Tätigkeit Aufschluß geben, ist die Theorie zu der gegebenen Technik. Ähnlich verhält es sich bei jeder wissenschaftlichen Forschung. Die Theorie geht da über die Feststellung der einzelnen Tatsachen hinaus, indem sie durch methodische Beobachtung, durch Experiment und Rechnung die allgemeinen Gesetze und die obersten Voraussetzungen des fraglichen Gebietes festzustellen sucht. Somit ist jedes „Erklärenwollen" ein Streben nach Theorie. Denn eine Tatsache erklären heißt nichts anderes, als dieselbe innerhalb der kausalen Zusammenhänge ihres Gebietes an die richtige Stelle rücken. Vermöge der Gleichförmigkeit des Naturlaufes ist es das Kennzeichen einer guten Theorie, wenn aus ihr durch Deduktion (siehe d. Art.) sich solche Tatsachen ergeben, die erst nachträglich durch Beobachtung der Wirklichkeit konstatiert werden (Newtons Gravitations- und Huygens Undulationstheorie).

Auch Erziehung und Unterricht sind komplizierte, zweckvolle Tätigkeiten. Sie sind beide eine Kunst und diese Kunst drängt zur Aufstellung einer Theorie (Kunstlehre). Diese Theorie muß dem vorschwebenden Zwecke angemessen sein und somit aus der leiblichen und geistigen Natur des Kindes abgeleitet werden; überdies muß sie den Ertrag der erfolgreichsten Erfahrungen dieses Gebietes in sich aufnehmen. Erfüllt sie diese Bedingungen, dann wirkt sie für die Praxis segensreich, denn sie erleichtert dieselbe, verkürzt die Lernzeit, bewahrt vor Irrwegen und Mißgriffen, endlich kann sie in der Hand eines pädagogischen Talentes zum Leitfaden für neue und zweckmäßigere Methoden werden. Es gibt somit keine abgeschlossene Theorie von absoluter Geltung, sie ist entwicklungsfähig und muß gegenüber der unerschöpflichen Mannigfaltigkeit der Einzelfälle stets der Anpassungsfähigkeit des findigen Erziehers oder Lehrers genügenden Spielraum lassen.

In diesem Sinne gefaßt, schließt die Theorie jeden Widerstreit mit der Praxis aus und für den Praktiker entfällt jeder Grund, die Theorie zu mißachten. Solche Auflehnung ist nur dann am Platze, wenn eine pädagogische oder didaktische Theorie aus unhaltbaren Voraussetzungen oder aus zu beschränkten, einseitigen Erfahrungen abgeleitet ist. In diesem Falle kann es nicht ausbleiben, daß sie als Lenkerin der Praxis zur Vergewaltigung der Personen und Tatsachen und hiedurch zu einseitigen, mitunter ganz unnatürlichen Ergebnissen führt. Überdies muß sie sich ohne Widerrede den Hohn und Spott der „gewiegten Praktiker" gefallen lassen, die ihr den vollen Erfolg der Empirie und Routine entgegenhalten können.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Tier- und Pflanzenschutz. Tiere öffentlich oder in Ärgernis erregender Weise boshaft zu quälen oder roh zu mißhandeln wird durch strafgesetzliche und Polizeivorschriften geahndet; doch ist es oft schwer, eine Handlung als eine strafbare Tierquälerei anzusehen. Absichtliche Mißhandlung der Tiere, Freude an ihren Schmerzen und Qualen verrät ein rohes Gemüt; solchen grausamen Neigungen begegnet man schon bei Kindern, daher muß ihnen rechtzeitig und streng entgegengetreten werden. Es haben sich im 19. Jahrhundert eigene Vereine gebildet — Hofrat Dr. Perner in München hat die Anregung hiezu gegeben —, Tierschutzvereine, welche den Zweck verfolgen, den Tieren unnötige Quälereien zu ersparen. Alle Schichten der Bevölkerung sucht man für diese Bestrebungen zu gewinnen; die Mitglieder verpflichten sich, weder selbst Tiere zu quälen noch dies bei anderen zu dulden. Diese Vereine wirken auch nach der Richtung sehr segensreich, daß die Ausrottung und starke Verminderung gewisser Tierarten, die Raub-

wirtschaft in der Natur, verhindert werde. Den Tieren muß der gleiche Schutz gewährt werden wie den Menschen, der „Arbeiterschutz" soll auch auf die „Arbeitstiere" ausgedehnt werden. In Amerika haben eigene Wachorgane für den Schutz der Tiere zu sorgen, Tierärzte überwachen die Zugtiere, in einzelnen Städten findet sich ein Tierschutzhaus, ein Rettungswagen für die Tiere, ebenso bestehen in England seit 1824 zum Schutze der Tiere eigene Wohlfahrtseinrichtungen.

Staat, Kirche, Gemeinde, Schule und Haus, Geistliche und Lehrer, die Presse müssen zusammenwirken, um in dieser Frage Ersprießliches zu leisten. Die Tierschutzvereine haben stets ihr besonderes Augenmerk auf die Jugend, die Schule, gerichtet, um das empfängliche, bildsame Gemüt der Kinder für ihre Bestrebungen zu gewinnen. Es soll ihr Mitgefühl und Erbarmen für alle Mitgeschöpfe geweckt werden, die Kinder sollen die Tiere kennen, schätzen und lieben lernen, sich für sie erwärmen; dann werden sie die Tiere auch schützen. Bei der Erziehung der Kinder in der Familie, in Kindergärten, in der Schule soll die Pflicht des Tierschutzes geweckt und bei jeder Gelegenheit und in jedem Lehrgegenstand gepflegt werden. Gute tierschutzliche Jugendschriften, hübsch verzierte Tafeln, auf welchen die wichtigsten Pflichten gegen die Tiere verzeichnet stehen, werden für die Jugend herausgegeben und ihr leicht zugänglich gemacht. In Frankreich und Deutschland bestehen eigene Schüler-Tierschutzvereine, in England fertigen alljährlich die Schüler Aufgaben an über die Pflicht der Barmherzigkeit gegen die Tiere; die Schule wendet in England dem Tierschutz als Volksbildungsmittel ihre besondere Pflege zu. In Deutschland und Österreich erscheinen dem Tierschutz gewidmete Zeitschriften und Flugblätter, der Berliner Tierschutzverein gibt Kalender und Lesebüchlein heraus, welche für die Pflege des Tierschutzes in Schule und Gemeinde sich trefflich eignen, ebenso Tierschutzsprüche und Vogelschutzplakate. Nicht ratsam erscheint es, die Kinder mit allen Veröffentlichungen der Tierschutzvereine bekannt zu machen, da darin gar manches erwähnt wird, was rohe Gefühlslosigkeit verrät; beim Töten und Schlachten der Haustiere sollen Kinder nicht zugegen sein, bei der Anlage von Käfer- und Schmetterlingssammlungen sollen besondere Belehrungen durch die Lehrer erfolgen.

Was vom Tierschutz, gilt auch vom Pflanzenschutz; auch hier kann die Schule mancherlei tun. Wie oft kommt es vor, daß Kinder die Blumen des Feldes zertreten, abreißen, oft mit den Wurzeln herausziehen ohne Zweck, nur um sie wieder wegzuwerfen oder zu zerpflücken; nicht selten werden mutwilligerweise junge Bäumchen ihrer Krone beraubt, Äste und Zweige heruntergerissen und andere Beschädigungen vollführt, und doch bringen Tiere und Blumen Leben, Poesie und Freude in die Natur. Wie das Tier soll auch die Pflanze geschützt und gepflegt werden, denn wie in der den nützlichen Tieren zugewendeten Fürsorge muß auch in der Pflege der Pflanzen ein wichtiges ethisches Moment erblickt werden.

Die oberste Unterrichtsverwaltung in Österreich hat mit dem Erlaß vom 29. Jänner 1904, Z. 35962 (M.-V.-Bl. 1904, Nr. 10) neuerdings die Frage des Tier- und Pflanzenschutzes der Lehrerschaft warm empfohlen und folgende Gesichtspunkte aufgestellt. Die Kinder sollen nicht bloß beim Unterricht in der Naturgeschichte entsprechend den Bestimmungen der Normallehrpläne über den Schutz der Tiere und Pflanzen belehrt und beim Leseunterricht, anknüpfend an einzelne geeignete Lesestücke, hierauf aufmerksam gemacht werden, sondern es soll jede beim Unterricht in den einzelnen Gegenständen sich bietende Gelegenheit in geeigneter Weise zu einschlägigen Belehrungen benützt werden. Ebenso können bei der Wahl der in die Schülerbibliotheken einzureihenden Bücher auch die Interessen der auf den Tier- und Pflanzenschutz abzielenden Bestrebungen wahrgenommen werden. Im Unterricht ist auch bei sich darbietenden Gelegenheiten auf die der Bodenkultur nützlichen und schädlichen Tiere Bedacht zu nehmen, und gelegentlich der Exkursionen sind die Schüler und Schülerinnen über die Entwicklung, Lebensweise, Nützlichkeit und Schädlichkeit, bezw. über den Schutz der nützlichen, sowie über Art und Zeit der Vertilgung der schädlichen Tiere zu belehren. Im Entwurf der neuen Schul- und Unterrichtsordnung heißt es im § 70: „Die Schule hat

den Sinn für alles Schöne und Gute zu pflegen, in den Kindern die Freude an der Natur zu wecken und dieselben zum Schutz und zur Schonung der nützlichen Tiere, der Pflanzen, Naturdenkmäler, öffentlichen Anlagen und Kulturen zu verhalten." § 78 sagt: „Auch sind die Lehrkräfte verpflichtet, die Schulkinder über das Schädliche des Nesterausheben, Fangens und Tötens der nützlichen Vögel sowie über das Verabscheuungswürdige der Tierquälerei bei jeder sich bietenden Gelegenheit zu belehren und ihnen alljährlich im Frühjahre vor dem Beginn der Brutzeit und auch im Herbst die zum Schutze der nützlichen Vögel erlassenen Bestimmungen des Vogelschutzgesetzes vorzuhalten."

Der österreichische Lehrerverein für Tier- und Pflanzenschutz (1905 gegründet mit dem Sitze in Wien) will durch umfangreiche und vielseitige Propaganda die Jugend- und Volksbildung in dem Sinne beeinflussen, daß die Anschauungen über das Wesen und die Behandlung der Tiere veredelt, Tierquälereien und mutwillige Pflanzenzerstörung als unrecht und des Menschen unwürdig von selbst unterlassen, anderseits mit allen zulässigen Mitteln bekämpft werden. Zur Einleitung einer planmäßigen Agitation wurden in den großen Lehrerkonferenzen etwa 250 Vorträge über „Schule und Tierschutz" gehalten und dabei mehr als 80.000 Tierschutzschriften verteilt. Der Verein will auch auf Gründung zahlreicher Tierschutzvereine hinwirken.

Die k. k. Pflanzenschutzstation in Wien, welche die fachliche Zentralstelle für den Pflanzenschutzdienst in Österreich bildet, läßt in zwangloser Folge Flugblätter über Pflanzenschutz erscheinen, die zum Teil an die landwirtschaftliche Bevölkerung kostenlos abgegeben werden; die Flugblätter haben den Zweck, die Bevölkerung mit den häufig vorkommenden Kulturpflanzenkrankheiten (und Schädlingen), deren es eine Unzahl gibt, vertraut zu machen und so zum Schutze der Pflanzen beizutragen.

Im Jahre 1902 wurde in Paris ein internationales Übereinkommen abgeschlossen zum Schutze der für die Landwirtschaft nützlichen Vögel. Die in den einzelnen Ländern in Geltung stehenden Vogelschutzgesetze werden mit den international vereinbarten Grundsätzen des Vogelschutzübereinkommens in Einklang gebracht.

Literatur: Werther Olga v., Menschenpflichten. Leipzig, und Recht den Rechtlosen! Bamberg. — Klenk Philipp, Tierschutz in Schule und Gemeinde. Berlin 1898. — Peter K. W., Leitfaden für die Erziehung der Kinder zur Beschützung der Tiere. Köln 1885. — Wellmer Meta, Gemütsbildung und Tierschutz. München 1882. — Ulrici Georg, Die moderne Humanität und die Verachtung des Tieres. Koburg 1898. — Lesebüchlein des Deutschen Lehrer-Tierschutzvereines und des Berliner Tierschutzvereines. Berlin. — Kalender dieser zwei Vereine. Berlin 1900. — Flugblätter des Berliner Tierschutzvereines in Berlin und des Österr. Bundes der Vogelfreunde. Graz. — Mitteilungen über die Vogelwelt. Organ des österr. Reichsbundes für Vogelkunde und Vogelschutz in Wien. — Loos Kurt, Forstwirtschaft und Vogelschutz. Graz 1899. — Mayer-Bergwald Anna, Unserer Vöglein Not (Berliner Tierschutzverein). — Verlag von Theodor Hofmann in Leipzig: Liebe K. Th., Futterplätze für Vögel im Winter und Winke für das Aufhängen von Nistkästchen. — Die Preisschriften: Schützet die Ketten- und Zughunde! — Deutsche Jugend, übe Tierschutz! — Deutsche Jugend, übe Pflanzenschutz! — Dietz Rudolf, Märchen und Tiergeschichten. — Artikel „Tierschutz" in Meyers Konversationslexikon, 4. Aufl., 15. Bd., S. 704 f. — Artikel „Tierquälerei" in der Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Rolfus und Pfister, 4. Bd., S. 594 ff. mit Angabe der älteren Literatur. — Stadelmann, Der Schutz nützlicher Vögel und seine Notwendigkeit. 1867. — Dürigen, Schutz den Vögeln! 14. Aufl. Leipzig 1901. — Frank und Sorauer, Pflanzenschutz. 1901. — Grimm Artur Dr., Nistplätze und Futtergaben für unsere nützlichen Vögel, 2. Aufl., 8. bis 15. Tausend. Linz 1807. — Lux Karl, Tier- und Pflanzenschutztafeln. Reitendorf, Bezirk Mähr.-Schönberg, 12 Taf.

Linz. *Johann Habenicht.*

Tischlerschulen s. d. Art. Gewerbeschulen, Handwerkerschulen.

Töchterheime. Töchterheime sind Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für Töchter gebildeter Stände und ihre Einrichtung als Internate fällt in das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts; so wurde das Töchterheim des Schulvereines für Beamtentöchter in Wien 1888, das in Kassel 1894 errichtet; letzteres ist bestimmt,

Töchtern evangelischer Pfarrer eine geeignete Fachbildung zu vermitteln.

Der Zweck solcher Heimstätten ist, junge Mädchen nach ihrem Austritte aus der Volks- und Bürgerschule für ein oder mehrere Jahre vom Verkehr mit Dienstboten abzuschließen, dann, erziehlich gefestigt und für das spätere Leben vorbereitet, der Gesellschaft und Familie wiederzugeben. Von Luxuspensionaten unterscheiden sich die Töchterheime durch einfache Lebensführung und durch den vielseitigeren, wahlfreien, den Bedürfnissen des praktischen Lebens und der zukünftigen Stellung der Zöglinge besser angepaßten Unterricht; daher sind Töchterheime mit Fachkursen aller Art verbunden oder ermöglichen es wenigstens den Zöglingen, solche zu besuchen. Derartige Kurse sind Näh- und Haushaltungskurse, Kindergartenkurse, Lehrerbildungsanstalten und Handelsschulen. Für erfolgreiche Stellenvermittlung wird vom Heim aus Sorge getragen und auf diese Weise der Zögling durch Arbeit zur Selbständigkeit geführt. In Deutschland ist das Alter für die Aufnahme mit 16 Jahren angesetzt.

Wo der Unterricht eine allgemeine Fortbildung der Zöglinge im Auge hat, schreibt der Lehrplan eine Erweiterung und Vertiefung des Stoffes der Bürgerschule mit Rücksicht auf die Forderungen des praktischen Lebens vor und umfaßt gewöhnlich praktisches Rechnen und Buchführung (Haushaltungsbeispiele), praktische Geographie (Verkehrslehre), Geschäftsaufsätze und Briefe, Literatur- und Kunstunterricht (Wahl der Lektüre, Wohnungseinrichtung und Schmuck), Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre (Versicherung, Sparkassen, Banken), Gesundheits- und Nahrungsmittellehre, Krankenpflege und Erziehungslehre, fremde Sprachen (fakultativ, insbesondere Konversation), Chorgesang, Zeichnen und Anstandslehre (Turnen und Tanzen). — Fachkurse bestehen für Samariterdienst, praktische Hauswirtschaft (häusliche Buchführung, Kochen, Einmachen, Backen, Nähen und Herstellung der Wäsche, Zuschneiden). — Kurse für die Heranbildung von Bonnen u. s. w. So ist der Lehrplan des Töchterheims in Berlin-Zehlendorf abgestuft, wie folgt:

I. Allgemeinbildendes (für alle Zöglinge): Religion; Literatur- und Kulturgeschichte, Besuch von Kunstsammlungen; Erziehungslehre; Aufsatz; französische und englische Sprache; hauswirtschaftliche Naturkunde; Rechnen und Buchführung; Gesundheitslehre und Krankenpflege; Zeichnen; Turnen und Tanzen; Chorgesang.

II. Beruflich Bildendes: *a*) Die hauswirtschaftliche Abteilung (hauswirtschaftliche Arbeiten, Kindergartenunterricht); *b*) Fachschulen für Erziehung: 1. Hospitierkurs für Krankenpflege, 2. Bildungskurs für Kindergärtnerinnen, 3. für absolvierte Lehramtskandidatinnen Kurse zur Heranbildung für Leiterinnen von Kindergärten, Horten, Handarbeits- und Haushaltungsschulen.

Für die Organisation sei als typisches Beispiel die Einrichtung des Töchterheims für Beamtentöchter in Wien (VIII. Langegasse 47, bestehend seit 1880) angeführt. Das Heim beherbergte 1902/03 38 Zöglinge. Aufnahme finden Töchter von öffentlichen oder Privatbeamten, welche das 10. Lebensjahr zurückgelegt haben und eine Lehranstalt oder einen Fachkurs in Wien besuchen, erfolgreiche Vorbildung, Gesundheit, Impfung und gutes sittliches Betragen nachweisen können und die für das Heim vorgeschriebene Ausstattung besitzen. Die Aufnahmsprüfung für das Lyzeum findet Ende Juni jedes Jahres statt. In die Handelsschule werden nur absolvierte Bürgerschülerinnen mit mindestens genügender Note aus Deutsch und Rechnen zur Aufnahmsprüfung zugelassen. Schwächeren Zöglingen wird die Wiederholung der dritten Bürgerschulklasse angeraten. Über die Aufnahme entscheidet das Direktorium, welches im Mai die Zahl der freien Plätze bekanntmacht; die aufgenommenen Zöglinge haben zwei bis drei Tage vor Eröffnung der jeweiligen Unterrichtsanstalt im Töchterheim einzutreffen.

Die Aufnahme erfolgt in der Regel gegen Entgelt, ausnahmsweise können jedoch halbe oder ganze Freiplätze gewährt werden. Das Kostgeld beträgt für 10 Monate voll 800 K, für einen ermäßigten Platz 500 K. Bei ganzen Freiplätzen entfällt nur das Kostgeld, sonstige Barauslagen sind zu vergüten. Durch Revers verpflichten sich die Eltern oder ihre Stellvertreter, das Kostgeld monatlich vorauszubezahlen, bei früherem Austritt des Zöglings kann ein

Teil des Kostgeldes nachgesehen werden. Der ärztliche Beitrag beträgt für das Jahr 20 K, die Vergütung für Postporto 2 K. Schulgeld, Hausunterricht in Klavierspiel, Tanzen, Sprachen, Auslagen für Kleider und Heilungskosten in schweren Krankheitsfällen sind besonders zu vergüten und es ist hiefür ein Depositum von 40 K zu Beginn jedes Schuljahres zu erlegen, welches monatlich zur Verrechnung kommt. Das Schulgeld für die mit dem Heim in Verbindung stehenden Schulen ist ganzjährig zu erlegen, bei früherem Austritt findet eine Rückzahlung nicht statt.

Die Hausordnung für das Heim setzt fest, welche Einrichtung jeder Zögling zugewiesen erhält (Ausstattung der Lagerstätte, Beleuchtung und Beheizung, Reinigung der Wäsche, Heilungsbedürfnisse bei leichteren Erkrankungen und volle Beköstigung — Frühstück, zweites Frühstück, Mittagmahl, Jause und Abendmahl). Die Ausstattung mit Wäsche, Kleidung und Gebrauchsgegenständen ist im Detail vorgeschrieben. Ausstattungsgegenstände müssen mindestens in gutem Zustand sein. Farbe und Schnitt für Kleider, Jacken und Hüte sind uniform, nur externe Schulen besuchende Zöglinge können abweichende Hüte und Mäntel tragen. Schmuckgegenstände sind ausgeschlossen. Die Ansprache ist seitens der Vorstandspersonen mit „Du", von der Wirtschafterin mit „Sie", vom Dienstpersonal mit „Fräulein". — Zeiteinteilung: Aufstehen um ½6 (Winter 6 Uhr), eine Stunde später Frühstück, Mittagessen ½1 Uhr, Jause ½5 Uhr, Abendessen ½8 Uhr, 9 Uhr Beginn der Nachtruhe. — Verpflichtung zu pünktlichem Gehorsam und zur Aneignung praktischer Haushaltungskenntnisse, daher Heranziehung zu häuslichen Arbeiten. — Höfliches und friedfertiges Benehmen untereinander, Ehrerbietung gegen Vorgesetzte. Aufstehen beim Eintritt Vorgesetzter. Untersagung unanständigen und Ärgernis erregenden Benehmens in der Anstalt und draußen. Reinlichkeit und Nettigkeit bezüglich des Körpers, der Kleidung, Lehrmittel und Schulgeräte. Schonung des Inventars. — Die Kurse sind gewissenhaft zu besuchen, die erforderlichen Schulgeräte mitzunehmen, ein Stundenplan ist der Vorsteherin zu übergeben. Die religiösen Pflichten sind genau zu erfüllen, Aufgaben sind vollständig, genau und selbständig zu arbeiten. Die Übungsstunden für Klavier etc. bestimmt die Vorsteherin. — Jedes Versäumnis des Unterrichts oder der religiösen Übungen, ferner jedes Unwohlsein ist der Vorsteherin zu melden. — Besuche von Verwandten und von solchen Bekannten, die durch die Eltern bezeichnet worden sind, können alle 14 Tage empfangen werden. Soll ein Zögling aus der Anstalt abgeholt und zurückgeleitet werden, so ist die Begleitperson der Vorsteherin nach Name, Charakter und Wohnort voraus bekanntzugeben. Ein Verweilen außer Hause, das Einschlagen eines anderen als des vorgeschriebenen Weges (Schulweges) ist nicht gestattet. Einkäufe dürfen nur mit Bewilligung der Vorsteherin gemacht werden, diese nimmt auch Anzeigen, Anfragen, Bitten und Beschwerden entgegen. Zöglinge dürfen an Vereins- und sonstigen Versammlungen auch nicht als Zuhörer teilnehmen, sie dürfen auch nicht durch Angehörige etc. zu Vergnügungen oder in Gast- und Kaffeehäuser geführt werden. — Verluste oder Funde sind der Vorsteherin sofort zur Kenntnis zu bringen. Verschenken, Verleihen von Geld oder Geldeswert, Sammlungen, Kauf, Verkauf und Tausch von Gegenständen sind unzulässig. — Eigenmächtiges Hantieren mit den Fenstern, Lüftungs-, Heiz- und Beleuchtungsvorrichtungen ist verboten. — Nur Briefe von den Eltern und ihren Stellvertretern werden den Zöglingen uneröffnet ausgefolgt, sonstige Briefe sind von der Vorsteherin in Gegenwart des Zöglings zu eröffnen. Briefe an die Eltern werden geschlossen der Vorsteherin übergeben, sonst sind sie dieser vorzulesen. — Bei groben Vergehen und bei wiederholter Pflichtverletzung kann eine Ausschließung des Zöglings erfolgen.

Wien. *Ferd. Frank.*

Töchterschulen s. d. Art. Frauenbildung, Mädchenerziehung, Mädchenlyzeen.

Trägheit ist ähnlich wie „Freiheit" ein relativer Begriff; wie man bei diesem so oft und so verschiedenartig mißbrauchten Begriffe jedesmal fragen muß „frei wovon?", ebenso gibt es beim Kinde keine absolute Trägheit, sondern immer nur Trägheit im Hinblick auf ein be-

stimmtes Tätigkeitsgebiet. Wir nennen ein Kind träge, sei es für körperliche Bewegung oder Anstrengung, sei es für irgend eine geistige Tätigkeit. Dabei sollen solche Fälle, wo Unlust oder Unfähigkeit in einer oder in beiden genannten Richtungen aus krankhaften Zuständen (Stoffwechsel- oder Nervenkrankheiten) hervorgehen, von der Betrachtung ganz ausgeschlossen werden, denn für solche gibt es nur eine ärztliche Behandlung. Auch den Fällen, wo ein Kind Abneigung gegen körperliche Betätigung zeigt, ist sicherlich nicht bloß auf erzieherischem Wege beizukommen. Denn das normale Verhalten des gesunden Kindes weiß von physischer Trägheit nichts; im Gegenteil sind alle Organe und Systeme des kindlichen Leibes geradezu auf ununterbrochene Betätigung angelegt. Es gibt in der Tat gewisse Jahre in der Entwicklung des Kindes, wo es — Gesundheit vorausgesetzt — bis auf die Zeiten des Essens und Schlafens kaum jemals zur Ruhe kommt. Nur ist der Charakter seiner Bewegungen Ungebundenheit und Abwechslung, so daß selbst in den Spielen häufiger Wechsel das Normale ist; jede Bewegung dagegen, die sich als Arbeit darstellt oder einförmig verläuft (z. B. längeres Marschieren), widerstrebt dem kindlichen Organismus. Verkennt man nun diese natürlichen Verhältnisse und verlangt man vom Kinde Leistungen, denen es nicht gewachsen ist, so wird man sich, falls es versagt, vor dem Tadelsprädikate der Trägheit hüten müssen.

In der Tat versteht man unter „Trägheit“ gewöhnlich nicht physische, sondern geistige Trägheit. Aber auch hier spezialisieren sich die Tatbestände. Kaum wird es ein normales, gesundes Kind geben, dem jederlei geistige Tätigkeit ein Greuel ist; es zeigt sich vielmehr, daß für ein gewisses Gebiet offener Sinn und lebhaftes, ja mitunter verzehrendes Interesse vorhanden ist, während man auf anderen Gebieten stumpfer Gleichgültigkeit und unbesiegbarer Betätigungsunlust begegnet. Hier handelt es sich eben um die Verschiedenheit individueller Anlagen und Fähigkeiten. Auf dem Gebiete des Unterrichts aber laufen wir gegenwärtig Gefahr, die Kinder nach der Schablone zu behandeln, die Schablone aber ist eine Folge der Verstaatlichung des Unterrichtswesens, mit dessen hohen Vorzügen allerdings auch manche Mängel untrennbar verknüpft sind. Die Schablone der Schulgattungen und Lehrpläne gestattet nun viel zu wenig, auf individuelle Veranlagung Rücksicht zu nehmen. Nicht selten müssen künstlerische, literarische, technische Spezialtalente unter dem Zwange des Unterrichtssystems verkümmern und nur zu rasch sind wir mit den Prädikaten der Denkfaulheit, der Indolenz u. dgl. bei der Hand, wenn der einzelne das nicht leistet, was der Lehrplan mit seinen notwendig gleichmäßigen und infolgedessen notwendig ungerechten Voraussetzungen schlechterdings von allen fordert.

Innerhalb des Schullebens kompliziert sich das Problem noch weiter: es ist keine leere Redensart, wenn man vom Schüler A behauptet, er habe keine Anlage für Mathematik, während dem B wieder das Sprachentalent abgehe, C dagegen in den Jahreszahlen der Geschichte ein unüberwindliches Hindernis erblicke. Gedächtnis, Phantasie in ihren verschiedenen Arten, Anschauungsvermögen, scharfes Denken (Sinn für strenge Schlußfolgerungen, für feinere Unterschiede, für weit auseinanderliegende Analogien u. s. w.), die Gabe einer gewandten, flüssigen Darstellung — das sind durchaus Geschenke der Natur, die ungleich verteilt sind. Insbesondere sündigt die moderne Schule gar leicht mit ihren Ansprüchen an das Gedächtnis; sie denkt nicht daran, wie frühzeitig und wie intensiv heutzutage der Verstand der Kinder in Anspruch genommen wird. Die gedächtnismäßige Beherrschung der Ilias und Odyssee war im Altertum mit seinen überaus einfachen Schulplänen bei athenischen Jünglingen angeblich gar nicht selten zu finden, in unseren Tagen staunt man, wenn ein Wilhelm Jordan von sich das Gleiche versichert. Im übrigen aber wuchs der römische oder athenische Knabe im Vergleiche mit unseren Veranstaltungen zur Denkzucht fast ebenso natürlich und ungebunden auf wie ein junger Bakaïri. Innerhalb gewisser Grenzen muß also die Schule individualisieren und stets bedenken, daß dieselbe Leistung für den Peter ein leichtes Spiel ist, die dem Paul viele Stunden der Qual bereitet.

Durch diese Betrachtung haben wir Schritt für Schritt die Fälle ausgeschieden, in denen der Vorwurf der Trägheit mit mehr oder weniger Unrecht ausgesprochen wird, und nun erübrigen jene Fälle, wo die Schule ihren Zögling mit Fug und Recht träge schelten muß. Diese aber lassen sich zurückführen auf mangelhafte Aufsicht und schlechtes Beispiel im Elternhause, auf das hiedurch bedingte Überwuchern von Genußsucht jeder Art, endlich auf den Einfluß böser Gesellschaft. Ermahnungen und Strafen, ernste Vorstellungen gegenüber den Eltern dürften da nur in der Minderzahl der Fälle zum Ziele führen; das Übel sitzt häufig so tief, daß die Schule mit ihren Mitteln es nicht in seinen Wurzeln fassen kann. Wenn die aufmunternden Mächte eines gesunden Schullebens, insbesondere das gute Beispiel strebsamer Schüler und die vielen Gelegenheiten für Weckung des natürlichen Wetteifers versagen, dann muß die Schule zur Einsicht kommen, daß sie den Erfolg doch nicht erzwingen kann und somit bei dem Betreffenden auf Erfüllung ihrer Aufgabe besser verzichtet. Die Schule ist kein Korrektionshaus.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Trapp Ernst Christian, geboren 1745 als Sohn eines Schloßverwalters in der Nähe von Itzehoe in Holstein, war Schüler des Rektors und pädagogischen Schriftstellers M. Ehlers in Segeberg, nachmals Professors in Kiel, der ihm den Besuch der Göttinger Universität ermöglichte, an welcher er von 1765 bis 1768 Vorlesungen bei dem Philologen Heyne, dem Mathematiker Kästner, dem Philosophen Feder u. a. hörte. Trapp wurde 1768 Ehlers Nachfolger in Segeberg, 1772 Rektor in Itzehoe, 1776 Konrektor in Altona, 1777 Lehrer am Dessauischen Philanthropin, in dessen Lehrplan er einige Ordnung brachte (siehe Art. Philanthropinismus). Schon 1779 erhielt er die Würde eines Doktors und Professors der Universität Halle, wohin ihn der preußische Minister von Zedlitz berief. Dort waren Guts Muths, der nachmalige verdiente Lehrer in Schnepfenthal, und der Dichter Matthisson seine Schüler. Doch zeigte er sich dem akademischen Lehramte nicht gewachsen.*) Er wandte sich 1783 nach Hamburg, erhielt aber 1786 einen Ruf als Mitglied des fürstlichen Schuldirektoriums in Braunschweig, einer damals von dem geistlichen (lutherischen) Konsistorium abgezweigten Behörde, welche jedoch schon 1790 wegen des Widerspruches der Landstände aufgehoben wurde. Trapp widmete sich nun bis an sein Ende teils literarischer Tätigkeit, teils der praktischen Pädagogik, indem er in Wolfenbüttel eine Pensionsanstalt für Mädchen einrichtete. Er starb 1818. Die lehrreiche, sehr sorgfältig gearbeitete Biographie Trapps von Dr. Th. Fritzsch: „E. Chr. Trapp, sein Leben und seine Lehre", Dresden 1900, zieht die Summe der Lebensarbeit des tätigen Mannes mit den Worten: „Wenn man das Leben und Wirken Trapps nur nach den äußeren Erfolgen beurteilen wollte, so könnte man allerdings in die üblichen Verdammungsurteile einstimmen: In Halle sowohl wie in Braunschweig hat Trapp Schiffbruch gelitten; aber seit er sich, wie er selbst sagt „unglücklicherweise zu den Erziehungsverbesserern gesellt" hatte, forderte man „unzähligemal mehr" von ihm, als er unter den gegebenen Verhältnissen leisten konnte. Beide Ämter waren auch die ersten ihrer Art, wo er sich die Erfahrungen anderer durchaus nicht zunutze machen konnte, sondern allein auf sich angewiesen war" (a. a. O., S. 104). Nicht zum wenigsten wirkte aber die Unzulänglichkeit seiner Prinzipien mit. Die Aufklärungspädagogik, welcher er anhing, vermochte nicht die Basis einer Erziehungsreform herzugeben. Zur Ehre gereicht Trapp, daß er seine Kraft ohne ehrgeizigen Nebenzweck der Sache widmete, wie er denn Bestrebungen anderer, so Pestalozzis und Herbarts, neidlos und nicht ohne Verständnis anerkannte (a. a. O., S. 85 f. und 93 f.); er schrieb an einen Freund: „Daß sich Pestalozzis Schule mir zuletzt noch auftut, erheitert den Abend meines Lebens, ich kann Dir nicht sagen, wie sehr."

*) Seine Gegner behaupteten, er habe sein Kollegium über Pädagogik schließen müssen, weil er nichts mehr zu sagen wußte; er selbst begründete dies aber damit, daß er an seinem Buche „Versuch einer Pädagogik" arbeiten wollte und zudem die Stunde. früh von 6 bis 7, ungünstig gewesen sei.

In wenig rühmlicher Weise machte sich Trapp durch seine Schriften gegen den altklassischen und den Sprachunterricht bekannt („Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller," 1787 und „Über den Unterricht in Sprachen 1788. Bd. VII und XI des Campeschen Revisionswerkes), denen man nur das Verdienst zuschreiben kann, daß sie Männer wie F. A. Wolf, Niethammer, Fr. Thiersch u. a. zum lebhaften Einspruche veranlaßt haben, wozu sie durch Prädikate wie: Alp, Moloch, Schulpest, Kinderkrankheit u. a., wie sie Trapp den klassischen Studien gab, Anlaß zur Genüge fanden. In seinem „Versuch einer Pädagogik", Berlin 1780 versucht Trapp der Aufklärungspädagogik eine übersichtliche Form zu geben, wobei er die Definition an die Spitze stellt: „Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit," welche freilich sachlich und logisch gleich verfehlt ist. Wenn er als einer der ersten die Begründung der Erziehungslehre auf die Psychologie fordert, so erweisen sich seine Ansichten von der Seele und ihrer Tätigkeit als ebenso unzureichend wie seine moralischen Prinzipien. Bezeichnend für seine Ansichten ist der Wunsch, die Pädagogik möge der medizinischen Fakultät eingereiht werden (Versuch § 101). Von der Form seiner Schriften sagt er freimütig: „Ich werde wohl bisweilen in Wiederholungen fallen, die sehr entbehrlich sind. Aber dies ist unvermeidlich, wenn man in seiner Materie gleichsam spazieren geht und bald hie, bald da etwas auffaßt, das man seinen Begleitern vorhält und ihr Auge darauf heftet" (a. a. O., S. 181). Doch ist zur Entschuldigung solcher saloppen Schriftstellerei anzuführen, daß J. Locke, der Begründer der Aufklärungspädagogik, sein Philosophieren auch ein Spazierengehen genannt hatte.

Salzburg. *O. Willmann.*

Trennung der Geshclechter s. d. Art. Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen.

Trieb, Triebhandlung. Trieb nennt man einen psychischen Spannungszustand, der sich unmittelbar in Bewegungen umzusetzen sucht, welche anscheinend zweckmäßig sind, weil sie geeignet sind, das vorhandene Unlustgefühl zu beseitigen und ein Lustgefühl an die Stelle zu setzen. Die meisten Triebe entspringen dem regelmäßigen Ablauf physiologischer Prozesse innerhalb des Körpers und erfüllen so die biologische Aufgabe, die Befriedigung der Bedürfnisse des Organismus zu regulieren. Zuweilen werden Triebhandlungen auch durch eine Sinneswahrnehmung ausgelöst und spielen dann dieselbe lebenerhaltende Rolle. Zur ersten Gattung gehört z. B. der Nahrungs- und der Geschlechtstrieb; das Spannungsgefühl des Hungers weicht durch Nahrungsaufnahme dem Gefühle der Sättigung. Zur zweiten Art gehören die Beispiele des Hühnchens, das, kaum aus dem Ei geschlüpft, die wahrgenommenen Körner vom Boden aufpickt, oder des Entleins, das bei der ersten Berührung mit dem Wasserspiegel die richtigen Schwimmbewegungen ausführt. Übrigens spielen solche Fälle schon in das Gebiet des Instinkts hinüber (s. d. Art.). Durch die biologische Zweckmäßigkeit unterscheiden sich die Triebhandlungen von den gleichfalls unwillkürlichen Ausdrucks- und Mitbewegungen, die Einschaltung eines psychischen Gliedes zwischen dem organischen Zustand und der Bewegung trennt sie begrifflich auch von den physiologischen Reflexen; dadurch endlich, daß sie in ihrer ursprünglichsten Form ohne jede Vorstellung von dem zu erreichenden Zwecke oder den dahin führenden Mitteln erfolgen, sondern sie sich von den willkürlichen Bewegungen, in welche die Begehrungszustände auslaufen. Anderseits berührt sich wieder der Trieb mit dem Reflex, insofern beide eine ererbte organische Präformation voraussetzen, die nur entwicklungsgeschichtlich verstanden werden kann. Triebe, vermöge welcher durch bestimmte Sinnesreize wohlgeordnete Komplexe von zweckmäßigen Bewegungen ausgelöst werden, nennen wir Instinkte (s. d. Art.).

Der Trieb kann infolge seines Mechanismus auch leicht irregehen; so stampfen junge Schlangengeier mit ihren Krallenfüßen nicht bloß auf Schlangen, sondern auch auf weggeworfenes Gedärm und ein Reiherpaar bebrütete in seinem Neste statt der nicht gelegten Eier die Kieselsteine des Nestbodens. Anderseits sind Triebe entwicklungsfähig, indem nach wiederholter Befriedigung sich

Erinnerungsvorstellungen einschalten, die endlich auch ihrerseits den Spannungszustand und die Triebbewegung herbeiführen oder doch die Spannung verstärken. So werden die Triebhandlungen durch Erfahrung und Übung unter dem Einflusse der Intelligenz immer vollkommener. Beim Menschen mit seinem hochentwickelten Intellekt findet diese Korrektur des Triebes am durchgreifendsten statt und so erklärt sich, daß er zwar als Kind im Vergleich mit dem Tiere ganz unbehilflich und unselbständig ist, heranwachsend aber diesem auch in körperlicher Geschicklichkeit unendlich überlegen wird. Die ererbte Präformation liegt eben bei Mensch und Tier auf verschiedenen Gebieten. Auch in hohem Maße anpassungsfähig ist der Trieb, so zwar, daß er bei gänzlich geänderten Lebensverhältnissen sogar verschwindet: in England sah man Schwalben ihr Nest aus Eisenfeilspänen bereiten; in tropisches Klima versetzte Bienen hörten bald ganz auf Wintervorräte zu sammeln und in Holland haben die Kälber den Trieb des Saugens schon längst eingebüßt, weil sie sofort nach der Geburt von der Kuh entfernt und mit Milch aufgefüttert werden.

Man kann beim Menschen sinnliche und intellektuelle Triebe unterscheiden; die ersteren erscheinen in den Hauptformen des Selbsterhaltungs- und des Gattungstriebes. Im Dienste der Selbsterhaltung drängt der Trieb nach Nahrung, Bewegung, Reinlichkeit, Nachahmung, Flucht, Kampf, Spiel und Kunsttätigkeit. Der Gattungstrieb besondert sich als Geschlechtstrieb, als elterlicher und als sozialer Trieb; der letztgenannte kann sich zum moralischen Trieb verfeinern.

Es liegt auf der Hand, daß der Erziehung aus dem Triebleben des Kindes die wichtigsten Aufgaben erwachsen. Gerade die Triebe müssen im eigentlichen Wortsinne „gezogen" werden, auf daß sie die richtigen Wege einhalten, vor dem Übermaß der Befriedigung und vor Ausartungen aller Art bewahrt werden. Auf diesem elementaren Gebiete lernt das Kind am besten die Fundamentaltugend jeglicher Sittlichkeit, die Selbstbeherrschung. Insbesondere beachte der Erzieher die Entwicklung des Geschlechtslebens, aus dem nicht selten verschiedene Irrtriebe entspringen, insbesondere der Brandstiftungstrieb (die Pyromanie) und der Trieb zu Tierquälerei. Ebenso bekannt ist der Zusammenhang krankhafter religiöser Ekstasen mit der Geschlechtssphäre.

Literatur: Volkmann-Cornelius, Lehrbuch der Psychologie v. Stdp. des Realismus, 4. Aufl. (1895), II. Bd., S. 436 ff. (bringt interessantes Detail). — Schneider G. H., Der tierische Wille (1880). — Flügel O., Über das Seelenleben der Tiere, 2. Aufl. (1886). — Eine Fülle des wertvollsten Materials schöpft man aus der überaus verdienstlichen „Psychologie der niedersten Tiere" v. Franz Lukas (Wien 1905). — Büchner L., Aus dem Geistesleben der Tiere (1877). — Lubbock J., Ameisen, Bienen und Wespen (1883). — Romanes, Die geistige Entwicklung im Tierreich (1885). — Aus der älteren Literatur sind noch immer beachtenswert: Burdach, Blicke ins Leben. 1. und 2. Bd. Kompar. Psychologie (1842) und Carus C. G., Vergleichende Psychologie (1866). — Unold Joh., Grundl. für eine moderne prakt.-ethische Lebensanschauung (1896), S. 177 ff. — Eisler Rud., Wörterbuch der philosophischen Begriffe 2. Aufl. (1904), II. Bd., S. 521 ff.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Trivialschulen s. d. Art. Volksschule in Österreich.

Trotzendorf. Valentin Friedland (1490 bis 1556), nach seinem Geburtsorte Trotzendorf*) genannt, war neben Joh. Sturm (Straßburg) (s. d.) der bedeutendste Schulmann im Reformationszeitalter.

Melanchthon, an den er sich in Wittenberg anschloß, sagte von ihm: „Wie Scipio der Afrikaner zum Feldherrn, so ist Trotzendorf zum Schulmeister geboren."

Der lateinischen Schule in Goldberg (Schlesien) stand er durch 25 Jahre als Rektor vor, und da er mit gründlichem Wissen und wahrer Berufsfreude hervorragende Lehrgaben verband und durch seinen korrekten Lebenswandel sowie durch sein konsequentes, ernst wohlwollendes Vorgehen sich die Achtung und Liebe seiner Schüler zu erwerben wußte, verschaffte er der Anstalt in Goldberg in kurzer Zeit

*) Trotzendorf (jetzt Troitschendorf) östlich von Görlitz in der Oberlausitz.

einen außerordentlich guten Ruf. Nicht bloß aus Schlesien, auch aus den österreichischen Kronländern, aus Ungarn und Polen strömten ihm Schüler zu; die Zahl der Schüler stieg zeitweise bis auf 1200. Trotzendorf als Lehrer gehabt zu haben, galt als die beste Empfehlung. In seiner Schule, die er als einen kleinen Staat nach dem Muster der römischen Republik einrichtete, verfuhr er nach folgenden Grundsätzen:

1. „Der Trojaner und Tyrier sollen bei mir nicht voneinander unterschieden werden", so sagt Dido beim Vergil. Da nun hier aus allen Teilen des Erdkreises Menschen zusammenströmen, müssen auch hier alle ohne Unterschied auf gleiche Weise regiert werden.

2. „Bist du unser Zunftgenosse geworden, so halte auch unsere Gesetze!" (Sparta). Und auch hier sollen alle sich unseren Gesetzen unterwerfen, von welchem Stande sie auch sein mögen.

3. Die Strafe soll nach der Schwere des Vergehens verhängt werden, mit der Rute oder mit der Fidel *) oder mit dem Karzer. Die, welche sich schämen, diese Strafe zu leiden, sollen sich bestreben, Gutes zu tun, damit sie nicht straffällig werden, oder unsere Schule verlassen. Die Geldstrafe soll ganz aufgehoben sein, weil mit ihr nicht die Kinder, sondern die Eltern gestraft werden.

4. Jeder Schüler, der von auswärts stammt, soll zuerst dem Rektor Gehorsam geloben und die Professoren um Unterricht bitten und ihnen Gehorsam und Fleiß versprechen. Keiner soll ohne Danksagung und Abschied fortgehen.

5. Die Glieder unserer Schule müssen auch Glieder unserer Kirche sein.

Die Schule wurde in sechs Klassen, jede Klasse in Tribus geteilt. Die Schüler selbst hatten sich an der Aufrechthaltung der Disziplin zu beteiligen. Die Ökonomen hatten für die Ordnung im Hause, die Ephoren für die Ordnung bei Tische zu sorgen, die Quästoren hatten den Besuch der Schulstunden zu überwachen, die Faulen anzuzeigen, Themen zu geben, die in lateinischer Sprache zu erledigen waren. Außerdem setzte er ein Schülergericht ein, das aus Anklägern, Anwälten und Richtern bestand. Der Angeklagte mußte sich in einer lateinischen Rede verteidigen, deren Beschaffenheit auf den Richterspruch nicht ohne Einfluß war. Trotzendorf war bei der Verhandlung als Dictator perpetuus zugegen, wiederholte mit feierlichem Ernst den Ausspruch des Senats und hielt streng auf dessen Vollstreckung. Durch diese Einrichtung wollte er die Schüler frühzeitig an Ordnung, Gehorsam und Achtung vor Gesetz und Obrigkeit gewöhnen. „Diejenigen werden", heißt es in der Einleitung zur Schulordnung, „den Gesetzen gemäß regieren, die als Knaben gelernt, den Gesetzen zu gehorchen".

Ältere Schüler mußten in den untersten Klassen unterrichten, damit sie durch Lehren lernten und damit die etwa vorhandenen pädagogischen Talente ans Licht gebracht würden.

Im Unterricht legte Trotzendorf großen Wert auf die dialogische Lehrform. Er verstand es meisterhaft, durch den Gebrauch der Frage sowie durch die Anschaulichkeit und Klarheit des Vortrages und durch geeignete Beispiele die Schüler dauernd zu fesseln. Trotzendorf bereitete sich auf das sorgfältigste für jede Lehrstunde vor, denn er hielt an dem Grundsatze fest: „Nicht nur in der Sache, sondern auch den Worten nach muß der Unterricht sich gleichbleiben". Für den grammatischen Unterricht galt ihm als Losungswort: „Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lange und oft". Außer Religion wurden die üblichen sieben „freien Künste": Grammatik, Dialektik, Rhetorik (das Trivium), Musik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie (das Quadrivium) gelehrt. Deswegen, daß man sich in Goldberg nach Latium versetzt wähnte, darf man Trotzendorf nicht verurteilen, seine Ansicht war die damals allgemein herrschende. In den letzten Lebensjahren traf ihn viel Unglück: 1552 wütete in Goldberg eine arge Hungersnot, 1553 die Pest, 1554 brannte ganz Goldberg ab. Auch seine Schule brannte ab und er übersiedelte mit seinen Schülern nach Liegnitz.

Am 20. April 1556 rührte ihn beim Erklären der letzten Verse eines Psalms

*) Brett mit Löchern, durch die Kopf und Hände gesteckt wurden.

der Schlag. Er sank zurück, blickte gegen Himmel und sagte: „Ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scholam!“ Am 26. April starb er.

Literatur: Löschke, V. Trotzendorf nach seinem Leben und Wirken. Breslau 1856. — Pinzger, V. Friedland, genannt Trotzendorf. Hirschberg 1825. — Raumer, Geschichte der Pädagogik, I. Bd. — Hirzel in Schmids Enzyklopädie, 9. Bd. — Sturm, Geschichte der lateinischen Schule zu Goldberg. In Kehrs Pädagog. Blättern 1879, S. 338 f. — Sturm, Valentin Trotzendorf und die lateinische Schule zu Goldberg. Goldberg 1888. — Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Bd. I., S. 53 f.

Linz. *W. Zenz.*

Tuberkulose s. d. Art. Ansteckende Krankheiten, Schulkrankheiten.

Turnen. Mit diesem Lehnwort (griechisch: τορνεύειν; lateinisch: tornáre; althochdeutsch: turnân; französich: tourner = drehen, runden, drechseln, wenden) bezeichnet man bei uns seit Fr. L. Jahn (s. d.) die Leibesübungen, die durch diesen zu einem deutschen Volksgut geworden sind. Für Jahn war das Turnen ein Mittel, um deutsches „Volkstum“ zu wecken, zu befestigen und zu entwickeln. Mit der Bezeichnung „Turnkunst“ wies er ihm zugleich eine höhere Stellung im Geistesleben an. J. C. Lion (s. d.) hat den Begriff näher bestimmt durch das Wort: „Die Turnkunst ist die Poesie des Leibes.“ GutsMuths (s. d.), der vor Jahn dieselbe Sache unter dem Namen „Gymnastik“ förderte, definiert sie — mit der Beschränkung auf die Kinder — als „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude.“

Wenn das Turnen als planmäßige Ausbildung des Leibes seit GutsMuths und Jahn in Volk und Schule eine stets gesteigerte Anerkennung, Verbreitung und kostspielige Pflege gefunden hat, so erklärt sich dies daraus, daß es einsichtige Kreise mit ihren Begründern sofort als ein wichtiges Mittel der Volkserziehung erkannt haben. Es ist geeignet, bei der Erziehung der Jugend unterstützend und ergänzend mitzuwirken, indem es:

1. auf dem körperlichen Gebiet die Gesundheit und Abhärtung fördert, die Kraft, Gewandtheit, Geschicklichkeit, Ausdauer und Schnelligkeit entwickelt und übt; an schöne Haltung und Bewegung gewöhnt;

2. die geistige Ausbildung beeinflußt durch Weckung des Mutes und Selbstvertrauens, Entwicklung der Geistesgegenwart und der Besonnenheit, Befähigung zu rascher Auffassung, Stärkung der Entschlußfähigkeit und des Willens;

3. der Charakterbildung dient durch Gewöhnung an Ordnungssinn, Genauigkeit, Gehorsam, Verträglichkeit und Gemeinsinn, Pflege der Sittenreinheit.

Denselben Wert hat das Turnen für die Erwachsenen, da die Volkserziehung nicht mit der Jugendbildung abschließt. So fällt denn der Turnkunst die hohe Aufgabe zu, die leibliche Ausbildung „zur bewußten Leibeszucht zu erheben und durch sie das Ebenmaß der inneren und äußeren Kräfte herzustellen“ (Schröer, Method. d. Turnunterr.).

Damit stellt sich die Turnkunst in entschiedenen Gegensatz zum Sport. Es ist nicht zulässig, „Sport“ allgemein für „leibliche Übungen“, „Bewegung im Freien“ u. s. w. zu setzen und mittels dieses Kunstgriffes zu beweisen, daß Turnen und Sport gleichbedeutend seien. „Sport“ kann ebensowenig wie Klub, Gentleman u. a. ins Deutsche übersetzt werden; denn „Name und Sache sind spezifisch englisch“ (Dr. Karl Peters). Und wenn das Wort auch in Ulfilas Bibelübersetzung vorkommt, so ist es doch nicht, wenn auch urgermanisch, als urdeutsch anzusprechen. Das Wesen des in England entstandenen Sports hat wohl äußerlich, auch in Absicht und Wirkung, manches Gemeinsame mit dem Turnen: es ist Bewegung, Übung, Ausbildung der körperlichen Kräfte, bewirkt Gesundheitsstärkung, Kräftigung, Willens- und Charakterstählung. Aber das Grundwesen des Sports ist die Neigung zur Einseitigkeit, zur Spezialisierung, zu Übertreibung, zu gesellschaftlicher Absonderung, zur Befriedigung egoistischer Bedürfnisse — ganz im Gegensatze zur Turnkunst, die auf harmonische Wesensentwicklung, kunstvolle Darbietung, gesellschaftlichen Ausgleich, gemeinnützige, insbesondere vaterländische Dienstbereitschaft geht; das Lebenselement des Sports ist der öffentliche Wettkampf, ohne den er ebensowenig gedeihen kann wie der Fisch ohne Wasser — das Turnen gedeiht am besten in stiller Abgeschlossenheit, im

weitgezogenen Kreise anspruchsloser Jünger; der Sport ist englisch, nur nebenher tritt er vereinzelt als internationale Erscheinung hervor — das Turnen ist deutschnational und entwickelt sich überall, wo es in fremdes Volkstum übergegangen ist, dem betreffenden Volkscharakter gemäß.

In der Absicht der Turnkunst lag es von Haus aus, dem Vaterland ein wehrhaftes Geschlecht zu erziehen. Hiermit war eingeschlossen, daß es zur Erziehung des weiblichen wie des männlichen Geschlechtes benützt werden sollte. Aber verhältnismäßig spät, nachdem schon längst das Turnen der Knaben und Männer sich eingebürgert hatte, ist man dazu übergegangen, auch die Mädchen und Frauen an den segensreichen Wirkungen des planmäßigen Turnens teilnehmen zu lassen. Auch heute noch, wo in der Theorie alle Welt darüber einig ist, daß das Turnen des weiblichen Geschlechtes gerade so nötig ist — wenn nicht nötiger — wie das des männlichen, ist es nur ein kleiner Bruchteil der Mädchen und Frauen, die an geregelten Turnübungen teilnehmen. Immerhin ist ein merklicher und unaufhaltsamer Fortschritt auf diesem Gebiete erkennbar.

Ein hochentwickeltes System der Leibesübungen für jung und alt finden wir bei den alten Griechen, denen die Gymnastik als ein der geistigen Bildung völlig gleichwertiger Teil der Erziehung galt. Im Laufe der Zeit machten sich jedoch die Wett- und Preiskämpfe immer breiter; die Gymnastik sank zur Agonistik und Athletik herab. In diesem Zustand des Verfalles ging die „Gymnastik" auf die Römer über, wo sie vollends bis zur Kunst des Gladiatorentums verflachte. Das klassische Ziel der allseitigen harmonischen Durchbildung des Körpers verlor sich aus dem Bewußtsein der Griechen und Römer und der Anstoß, den die Gebildeten an dem übrig gebliebenen Zerrbild der „Gymnastik" nahmen, führte im Vereine mit dem asketischen Wesen des sich ausbreitenden Christentums nicht allein zum Verschwinden der athletischen Wettkämpfe, sondern auch zu einer völligen Vernachlässigung geeigneter Körperpflege. Dagegen entwickelte sich im Mittelalter eine neue Ringkunst, die aber auf den Rang eines Mittels der körperlichen Erziehung keinen Anspruch machen konnte. Bei den germanischen Stämmen scheint einst ein Kreis allgemein betriebener Übungen bestanden zu haben, wie altnordische Sagen und die Heldenlieder des Mittelalters vermuten lassen. Später entwickelte sich in dem bevorzugten Ritterstand eine neue Leibeskunst, die „ritterlichen Übungen", die Ausbildung zum Waffendienst. Infolge des Aufblühens der Städte gingen die Waffenübungen vom Adel auf das Bürgertum über (Freytag: „Bilder aus der deutschen Vergangenheit"; „Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes").

Endlich richtete der Blick der humanistischen Pädagogen sich wieder zurück auf die glanzvolle Zeit der hellenischen Gymnastik, auf die Erziehung und Bildung des Körpers. Indes blieb es bei theoretischen Empfehlungen und vereinzelten Versuchen. Erst Lockes Auftreten („Gedanken über Erziehung" mit dem Motto: „Mens sana in corpore sano", 1693) bedeutete darin einen Wendepunkt und Rousseaus „Emile" (1762) gab den Philanthropen den Anstoß zu energischen Reformversuchen: Basedow führte die Leibesübungen in Dessau ein (1774), Salzmann verpflanzte sie nach Schnepfenthal (1784), GutsMuths wurde der Hauptbegründer der neueren Gymnastik.

Seit 1786 baute GutsMuths (s. d.) die vorgefundenen Anfänge weiter aus, vermehrte, erprobte und ordnete den Übungsstoff. Durch seine „Gymnastik für die Jugend" (1793) und seine „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend" (1796) wurde er der Begründer der pädagogischen Gymnastik. Neben ihm wirkten mit ähnlichen Zielen und Erfolgen G. A. Vieth („Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen"), Pestalozzi („Versuch einer Elementargymnastik") u. a. Ihre Bestrebungen beschränkten sich jedoch fast ausschließlich auf die Schule. Einen gewaltigen Anstoß, einen größeren Zug ins Ganze erhielt aber die Sache durch Friedr. Ludw. Jahn (s. d.), der in den Wehen der damaligen Zeit es verstand, seine Turnkunst als ein Mittel zur Verjüngung der Volkskraft und zur Abschüttelung der Fremdherrschaft volksbeliebt zu machen. Als Jahn infolge der politischen Verhältnisse nach den Freiheitskriegen wie infolge der An-

griffe gegen sein Werk (Breslauer „Turnfehde“) unliebsam geworden, verhaftet und von Berlin dauernd verwiesen war, nahm sich sein Schüler und Freund Eiselen des Turnens in Berlin an; von seinen begeisterten Jüngern aber wurde das Turnen nach Breslau (Harnisch), München (Maßmann) und vielen anderen Orten verpflanzt und treulich gepflegt. Es konnte aber unter dem Drucke des Mißtrauens, das die Behörden und viele angesehene Männer ihm entgegensetzten, nirgends sonderlich gedeihen. Namentlich war ihm auch der Umstand hinderlich, daß es sich zu keiner organischen Eingliederung in den Betrieb der Schule zu eignen schien. Das wurde anders, als durch einen ärztlichen Alarmruf (Dr. Lorinser in Oppeln: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“, 1836; Lorinserscher „Schulstreit“) weite Kreise für eine Verbesserung der Jugenderziehung gewonnen waren und Ad. Spieß (s. d.) überzeugend nachgewiesen hatte, daß das Turnen ein wesentliches Stück der Jugenderziehung in den Knaben- und Mädchenschulen werden müsse. Friedrich Wilhelm IV. von Preußen bestimmte 1842 in einer Kabinettsordre, das Turnen solle fortan als ein „notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen“ werden. So wurde in Preußen und seinem Beispiele gemäß nach und nach auch in anderen deutschen Staaten das Turnen zunächst fakultatives, später sogar obligatorisches Schulfach. Leider trat noch einmal vorübergehend eine ernstliche Hemmung in der Entwicklung des Schulturnens ein. Zu seiner allgemeinen Einführung in Preußen und zur Ausbildung der nunmehr in größerer Zahl erforderlichen Turnlehrer berief nämlich die preußische Regierung den Professor Ferdinand Maßmann (s. d.) aus München, dem es jedoch nicht gelang, die Sache in der gewünschten Weise weiterzuführen, weil er ein Gegner der neuen Spießschen Richtung war. Hierauf entschloß sich die preußische Regierung, die Turnlehrerausbildung mit der 1851 eröffneten, unter militärischer Leitung stehenden „Zentralturnanstalt“ zu verbinden, geriet aber infolge der dort beliebten Bevorzugung des schwedischen Turnens durch Hauptmann Rothstein in den schärfsten Gegensatz zum deutschen Turnen und zu seinen zahlreichen Vertretern („Barrenstreit“), dessen nachteilige Wirkungen auch dann noch nicht aufhörten, als die „neue Ära“ in Preußen von 1860 ab dem Vereins- und Schulturnen einen großen Aufschwung ermöglichte.

Immerhin hat das Turnen seit jener Zeit des Kampfes eine verhältnismäßig friedliche und stetige Entwicklung aufzuweisen. Durch die Turnvereine wurde es weiter und weiter in das Volk verpflanzt. Diese Vereine schlossen sich, nachdem sie schon 1860 gesammelt worden waren und die Turnfeste in Koburg (1860), Berlin (1861) und Leipzig (1863) veranstaltet hatten, 1868 zu einer festen, alle deutschen und deutschösterreichischen Turner umschließenden Vereinigung zusammen (Deutsche Turnerschaft“). Schon 1882 zählte dieser Bund rund 1800 Turnvereine mit etwa 200.000 Mitgliedern; am 1. Jänner 1906 umfaßte die „Deutsche Turnerschaft“, der inzwischen auch verschiedene deutsche Turnvereine im Ausland, sogar in fernen Weltteilen beigetreten waren, 7538 Vereine in 6302 Orten mit 772.000 Mitgliedern ohne die Kinder in den Knaben- und Mädchenabteilungen, aber einschließlich der Frauen und Zöglinge (Lehrlinge). Zum Heeresdienst wurden aus diesen Vereinen im vorhergegangenen Jahre rund 30.000 junge Männer einberufen. Leider schieden infolge innerer Streitigkeiten im Jahre 1904 etwa 520 österreichische Turnvereine mit über 60.000 Turnern aus. — Für die Ausbildung der Turnlehrer, insbesondere für die der höheren Lehranstalten, sorgen die Turnlehrer-Bildungsanstalten in Berlin (1851), Dresden (1850), Stuttgart (1863), Karlsruhe (1869), München (1872), Wien (1874), desgleichen die Seminare und außerdem besondere Kurse an einzelnen Universitäten; ferner werden in Berlin, Dresden, Karlsruhe, Stuttgart, Linz a. D. etc. besondere Ausbildungskurse für Turnlehrerinnen abgehalten, um auch dem Mädchenturnen immer mehr Eingang zu verschaffen. An den höheren Schulen in Preußen wurde im Jahre 1892 eine dritte wöchentliche Turnstunde eingeführt; dieselbe Maßnahme erstreckte sich 1901 auf sämtliche Seminare und Präparandenanstalten.

Naturgemäß wird seit der allgemeinen

Einführung des Schulturnens besondere Aufmerksamkeit auf die Frage des Turnsystems und der Turnmethode verwendet. Hervorragend ist in dieser Richtung die Tätigkeit O. H. Jägers (s. d.) gewesen. Allzuweit hatte sich die Turnkunst schon von der natürlichen Einfachheit entfernt, dank dem Erfindereifer zahlreicher Sinner und Turnkünstler; allzusehr trat beim Turnunterricht eine unfruchtbare Systematik in den Vordergrund, dank der von vielen Turnlehrern mißverstandenen Systemkunde Spießens und einer weitverbreiteten schulmeisternden Pedanterie. Dagegen wandte sich Jägers Feuergeist, indem er auf das althellenische Vorbild der einfachen, natürlichen Gymnastik zurückging und eine Vereinfachung und Konzentration des Übungsstoffes forderte. Daß Jäger mit seinem System nicht völlig durchdrang, lag ebensosehr an der ungeduldigen Schroffheit seines Wesens und der Sonderbarkeit seiner Turnsprache wie an dem Umstand, daß es ihm versagt war, in der Kleinarbeit stetig und gleichmäßig fortschreitender Unterrichtspraxis mit den Hilfsmitteln des geschickten Methodikers sein System fruchtbar zu machen. Immerhin verdanken wir seinem Auftreten eine qualitative und quantitative Bereicherung des Turnens. Das letztere gilt auch von dem Eingreifen derjenigen Anhänger Spießens, die die Lehre des Meisters richtig verstanden hatten und selbständig weiterbildeten, wie Dr. Wassmannsdorff (s. d.), Dr. J. C. Lion (s. d.) und A. Maul (s. d.).

Unterdessen hatte das rasche Anwachsen der Städte mit seiner starken Erhöhung der Bodenpreise bewirkt, daß viele der unbebauten Plätze, die bis dahin dem Turnen und freien Spielen der Jugend dienten, der Baulust zum Opfer fielen, wodurch das Schulturnen mehr in die Turnhallen verbannt und das freie Turnspiel überhaupt verdrängt wurde. Demgegenüber entstand eine Bewegung, die darauf ausging, dem Spielen wieder Eingang zu schaffen und das Turnen wieder mehr ins Freie zu verlegen (siehe „Spielbewegung").

In Österreich hielt sich die Entwicklung des Turnwesens genau in denselben Bahnen wie in Deutschland, indem die Turnvereine und Turnlehrer stets in engster Fühlung blieben und die Unterrichtsbehörden ihrem Werdegange mit reifem Verständnis folgten. Die erste gesetzliche Verordnung über das Turnen an Schulen erschien hier 1848 im Organisationsentwurf für Gymnasien und Realschulen. Der erste Schulturnplatz für Volksschüler in Wien entstand 1862; Turnkurse für Volksschullehrer wurden gleichfalls in Wien seit 1862, später auch in anderen Städten veranstaltet (Troppau, Brünn, Reichenberg, Salzburg, Linz, Graz, Triest u. s. w.). Die Aufnahme des Turnens in den Unterricht der Volksschulen ordnete ein Ministerialerlaß vom 31. Oktober 1867 an, den obligatorischen Charakter des Schulturnens fordert ein Ministerialerlaß vom 26. Jänner 1868 und die gesetzliche Festlegung desselben erfolgte im Volksschulgesetze vom 14. Mai 1869. Dieses Gesetz schreibt auch für jede Schule einen Turnplatz vor. Ministerialerlässe von 1869 und 1870 stellen allgemeine Lehrziele im Turnen auf. Die Ausbildung der Turnlehrer wird den Lehrerbildungsanstalten zugewiesen und außerdem in besonderen Kursen betrieben. Für die Ausbildung von Turnlehrern an Mittelschulen sorgt die Universitätsturnanstalt in Wien. Leider wurde das Turnen der Mädchen an Volksschulen im Jahre 1883 durch besonderes Gesetz wieder zum fakultativen Lehrgegenstand gemacht. Desgleichen sind noch alle Bemühungen, den Turnunterricht an Mittelschulen überall zum Pflichtfach zu gestalten, bisher erfolglos geblieben. Dagegen fand die Pflege der Spiele und volkstümlichen Übungen durch Ministerialerlaß vom 15. September 1890 eine nachdrückliche Förderung. Verdient machten sich um das österreichische Turnwesen unter anderen Stephany (†), Stegmayer (†), Hoffer (†), Kümmel (†), Glas, Lukas, Pawel und Kaiser in Wien, Buley (†) in Linz, Augustin (†), Haagn und Vogt in Salzburg, Keller in Bielitz, Kienmann in Wiener-Neustadt.

Die Turnlehrer und Turnlehrerinnen — sowohl die Lehrer und Lehrerinnen, welche Turnunterricht ausschließlich erteilen, als auch solche, die im Turnen neben anderen Fächern unterrichten — bekunden das Bestreben, das Schulturnen nach allen Richtungen zu verbessern und zu fördern. Außer dem, was der einzelne hierbei tun kann, sehen sie die Vereinigung als ein

geeignetes Mittel dafür an. In „Allgemeinen deutschen Turnlehrerversammlungen“ (Berlin 1861, Gera 1862, Dresden 1863, Stuttgart 1867, Görlitz 1869, Darmstadt 1872, Salzburg 1874, Braunschweig 1876, Berlin 1881, Straßburg 1886, Kassel 1890, Hof 1893, Koburg 1897, Magdeburg 1900) und in der Begründung des „Deutschen Turnlehrer-Vereines“ kam jenes Bestreben zum sichtbarsten Ausdruck. Der in Hof 1893 gelegentlich der 12. allgemeinen deutschen Turnlehrerversammlung entstandene Deutsche Turnlehrerverein hielt 1894 eine Versammlung in Breslau ab, tagte sodann zugleich mit den allgemeinen Versammlungen in Koburg und Magdeburg, endlich nach Auflösung der allgemeinen Versammlung 1904 in Quedlinburg, wo gleichzeitig ein unter seiner Führung entstandenes Monumentaldenkmal Chr. Guts-Muths' feierlich enthüllt wurde. Der Verein ist ein Verband von zur Zeit 37 Orts-, Provinzial- und Landesturnlehrervereinen mit rund 4600 Mitgliedern. Auch in Österreich haben sich die Turnlehrer zu einem ähnlichen Verbande („Verein österreichischer Turnlehrer“) zusammengeschlossen, dessen derzeitiger Vorsitzender der Professor Ludw. Glas in Wien ist.

Das Turnen umfaßt die Gesamtheit der körperlichen Bewegungen, die durch die Bewegungsfähigkeit mit oder ohne Stützflächen gefunden werden. Dabei soll der Bewegungszweck, der alleinige Ausgangspunkt des schwedischen Turnsystems, nicht unbeachtet bleiben und der Übungswert besonders ins Auge gefaßt werden. Die Summe von Übungen, die auf solchem Wege festgestellt wird, ist der Übungsstoff. Die planmäßige Ordnung und Zusammenstellung des Übungsstoffes ist das System der Turnübungen. Das bei uns jetzt übliche Turnsystem ordnet den Stoff in Glieder- und Rumpfübungen sowie in Übungen des Hangens, Stützens, Gehens, Laufens, Schwingens, Werfens. Folgende Übungsarten sind im Gebrauche: 1. Freiübungen als Übungen der Arme, der Beine, des Rumpfes, im Gehen und Laufen, Hüpfen und Springen, Übungen mit Handgeräten (Holz- und Eisenstäbe, Hanteln, Reifen, Bälle), Stützen an oder auf festen Flächen im Liegen (Liegestütz); 2. Ordnungsübungen als Übungen im Sammeln, Ordnen und Einteilen, im geordneten Gehen und Laufen (Ziehen der Reihen oder Ordnungskörper, Drehen der einzelnen und Schwenken der Reihen oder Ordnungskörper, Reihungen, Abstandsveränderungen u. a.); 3. Gerätübungen im Schwebestand und -gang (Schaukelbrett, Schwebebalken, Schlittschuhe), im Stütz- und Liegestütz (Reck, Barren, Bock, Schaukelringe, Pferd u. a.), im Hang und Liegehang (wagrechte und schräge Leiter, Reck, Schaukelringe, Rundlauf), im Klettern (Stange, Tau, Strickleiter), im einfachen und gemischten Sprunge (Freispringel, Sturmspringel, Tiefspringel, Springstab, Bock, Pferd, Barren); 4. volkstümliche Übungen, insbesondere Dauer- und Wettlauf, Ballwerfen, Speerwerfen, Stein- oder Kugelstoßen, Einzel- und Massenkämpfe (Ziehen, Schieben, Heben, Ringen, Tauziehen, Hinkkampf); 5. Spiele. An und für sich gehören zum Turnen auch Schwimmen, Eislaufen, Rudern und Turnfahrten; nur läßt sich ihr Betrieb selten in angemessener Weise dem sonstigen Turnbetriebe ein- oder angliedern, da (mit Ausnahme der Turnfahrten) nicht überall die Vorbedingungen und Einrichtungen dafür gegeben sind.

Für die Aufgaben und Bedürfnisse des Schulturnens muß der übergroße Reichtum der Turnübungen zweckmäßig beschränkt werden. Die Auswahl richtet sich nach dem Zwecke der Erziehung. Hiernach gehören zum Schulturnen alle Übungen und Hilfsmittel, die geeignet sind, einerseits gesundheitsfördernd, kraftübend, gewandt-, ausdauernd- und schnellmachend, abhärtend und ästhetisch bildend zu wirken, anderseits den Mut und das Selbstvertrauen, die Geistesgegenwart und Besonnenheit, die rasche Entschlußfähigkeit, den Sinn für Gemeinsamkeit und Ordnung, die Kraft des Willens zu wecken und zu erhöhen. Aber auch unter ihnen soll für den Schulgebrauch noch eine Wahl getroffen werden, bei der die wirksamsten, anregendsten und ungefährlichsten Übungen zu bevorzugen sind und die Rücksicht auf Zahl, Alter und Geschlecht der Kinder, Umfang der Übungszeit, Beschaffenheit des Übungsraumes oder Übungsplatzes, Zustand und Anzahl der Geräte, verschieden geartete besondere Verhältnisse der einzelnen Schulen und

mancherlei andere äußere Umstände nicht außer acht zu lassen ist. Beim **Mädchenturnen** kommen in Wegfall: Klettern, Bockspringen, Sturmspringen über eine vorgelegte Schnur, Spreiz- und Grätschübungen an Barren und Pferd, Überschläge u. a., wofür mehr die Übungen im Ballwerfen und -fangen, mit Springreifen, Schwingseil, Wurfreifen, an Leitern, Schaukelringen und Rundlauf betrieben werden. Besonders wichtig sind auch für Mädchen die Rumpfübungen zur Kräftigung der Bauch- und Rückenmuskeln.

Die planmäßige Anordnung und Verteilung des also ausgewählten Turnstoffes kommt in einem Turnlehrplan zum Ausdrucke, der alle jeweiligen und besonderen Verhältnisse jeder Schule noch mehr zu beachten hat als der Lehrplan für die Wissensfächer. Hierhin gehört auch die Anpassung an das vorhandene, vielleicht in mancher Beziehung von anderen Schulen abweichende Schülermaterial. Jede Schulklasse soll in der Regel eine Turnabteilung bilden. Wo aber einzelne Klassen vom Turnunterricht ausgeschlossen sind oder mehrere Klassen zu einer Turnabteilung vereinigt werden müssen (deren Größe übrigens nie mehr als 40 Schüler betragen sollte), ist wiederum eine andere lehrplanmäßige Verteilung des Turnstoffes geboten.

Das Lehrverfahren im Turnunterricht ist denselben methodischen Grundsätzen unterworfen wie der Unterricht in den Wissensfächern. Demnach sind auch hier der planmäßige, lückenlose Fortschritt vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, die anschauliche Form des Unterrichts, die individualisierende Behandlung der Schüler, die Erreichung guter Durchschnittsleistungen (bei entsprechender Zügelung der besser Veranlagten und Schonung der Schwachen), die abwechslungsreiche und interessante Wiederholung der Hauptübungsformen, verbunden mit der Steigerung ihrer Schwierigkeit, unerläßliche Anforderungen, wenn der Unterricht befriedigende Erfolge erzielen soll. Dabei muß in der Turnstunde der Geist herrschen, der den im vierfachen Turner-„F" zusammengefaßten Worten: „frisch, froh, fromm, frei" entspricht.

Literatur:*) *a) Gesamtgebiet.* Euler C., Enzyklopädisches Handb. des gesamten Turnwesens, 26 M. Pichler, Wien 1894 bis 1896. — Hirth-Gasch, Das gesamte Turnwesen, 2. Aufl., 20 M. Lion, Hof 1895. — *b) Anatomie, Physiologie, und Hygiene des Turnens.* Schmidt, Dr. med. F. A., Unser Körper, 2. Aufl., 14 M. Voigtländer, Leipzig 1902. — Dornblüth, Dr. med., Hygiene des Turnens, M. 1·50, Gaertner, Berlin 1897. — Schützer, Das Hilfegeben. 3 M. Strauch, Leipzig 1892. — *c) Die geistige Seite des Turnens.* Koch, Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport, 4 M. Gärtner, Berlin 1900. — *d) Geschichte des Turnens.* Euler C., Geschichte des Turnens, 5. Bd. von Kehrs Geschichte der Methodik, 3. Aufl., von C. Rossow, M. 3·60. Thienemann, Gotha 1907. — Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens, 2. Aufl., M. 1·90. Strauch, Leipzig 1897. — Derselbe, Deutsche Turner in Wort und Bild, 2 M. Pichler, Wien 1901. — Cotta, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte, M. 1·40. Voigtländer, Leipzig 1902. — Neuendorff, Dr. E., Die Turnlehrer an den höheren Lehranstalten Preußens. M. 2.50. Weidmann, Berlin 1905. — *e) Turnräume und Turngeräte.* Lion J. C., Werkzeichnungen von Turngeräten, 3. Aufl., 10 M. Lion, Hof 1883. — Götz und Rühl, Anleitung für den Bau und die Einrichtung deutsch. Turnhallen, 2 M. Strauch, Leipzig 1897. — *f) Methodik des Turnunterrichts; Lehranweisungen.* Lion J. C., Bemerkungen über den Turnunterricht., 4. Aufl., M. 1·20. Strauch, Leipzig 1888. — Maul A., Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen, 4. Aufl., M. 10·50. Braun, Karlsruhe 1893. — Derselbe, Turnübungen der Mädchen, M. 11·40. Braun, Karlsruhe 1879. — Lederbogen F., Theorie und Praxis des Turnunterrichts, M. 2·40. Dürr, Leipzig 1903. — Derselbe, Übungsgruppen, M. 1·20. Dürr, Leipzig 1898. — Lukas G., Methodik des Turnunterr., 2 M. Pichler, Wien 1897. — Schröer H., Methodik des Turnunterr., M. 1·20. Teubner, Leipzig 1904. — Derselbe, Stabübungen, M. 1·50. Pichler, Wien 1896. — Zettler M., Methodik des Turnunterr., 3. Aufl., M. 2·80. Dümmler, Berlin 1902. — Weber G. H., Methodik des Turnunterrichts, M. 2.50. Oldenborg, München 1906. — Leitfaden für den Turnunterricht in der preußischen Volksschule, 1 M. W. Hertz, Berlin 1895. — Heeger

*) Hervorragende ältere Schriften sind erwähnt in den Artikeln über Guts Muths, Jahn, Spieß, Wassmannsdorff, Maßmann, Lion, Jäger (s. d.).

R., Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen, M. 6·25. Strauch, Leipzig 1884. — Derselbe, Übungsbeispiele f. d. Turnunterr. der weibl. Jugend, 4. Aufl., M. 4·60. Strauch, Leipzig 1903. — Böttcher, Lehrgang für das Knabent., M. 1·50. Meyer, Hannover 1892. — Derselbe, Lehrgang für das Mädchent., 3. Aufl., M. 2·25. Meyer, Hannover 1906. — Kessler, Übungsspiele, 3. Aufl., M. 3·60. Bong, Stuttgart 1905. — Buley-Vogt, Das Turnen in der Volks- und Bürgerschule, 4. Aufl., M. 2·40. Pichler, Wien 1896. — Heßling Kl., Das Mädchenturnen, 4. Aufl., 5 M. Gärtner, Berlin 1905. — Bollinger-Auer, Handb. für den Turnunterr. an Mädchensch., 3. Aufl., M. 1·50. Füssli, Zürich 1903. — Buley, Liederreigen f. d. Schult., 3. Aufl., 3 M. Pichler, Wien 1894. — Hermann, Reigen für das Schulturnen, 3. Aufl., M. 3·50. Gärtner, Berlin 1899. — Jenny, Buch der Reigen, 3. Aufl., M. 7·50. Lion, Hof 1907. — Zettler, Anleitung zur Bildung von Reigen, M. 2·50. Pichler, Wien 1900. — Schnell, Die volkstüml. Übungen des deutschen Turnens, 90 Pf. Voigtländer, Leipzig 1897. — Derselbe, Die Übungen des Laufens, Springens, Werfens im Schulturnen, M. 1·60. Voigtländer, Leipzig 1898. — *g) Spiele.* Kohlrausch-Marten, Turnspiele, 7. Aufl., 75 Pf. Meyer, Hannover 1905. — Schröter K., Turnspiele 4. Aufl., 80 Pf. Lion, Hof 1903. — Schröer H., Spiele für die Volksschule, 6. Aufl., 1 M. Klinkhardt, Leipzig 1895. — Derselbe, Turnspiele für Turnvereine, Spielgesellschaften, reifere Schüler und Schülerinnen, 2. Aufl., 80 Pf. Klinkhardt, Leipzig 1906. — Schnell, Handbuch der Ballpiele, M. 4·40. Voigtländer, Leipzig 1899 bis 1901. — Hermann, Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen, 2. Aufl., M. 1·80. Voigtänder, Leipzig 1907. — Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen, 2. Aufl., M. 1·50. Füssli, Zürich 1901. — Netsch, Spielbuch für Mädchen, 3. Aufl., M. 2·50. Meyer, Hannover 1907. — *h) Zeitschriften.* Deutsche Turnzeitung. Amtl. Blatt der Deutschen Turnerschaft, viertelj. M. 1·50. Schriftleiter: P. Erbes, Leipzig. — Monatsschrift für das Turnwesen, XXIII. Jahrg., halbj. 3 M. Herausgeber: H. Schröer und Direktor Dr. E. Neuendorff. Weidmann, Berlin. — Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, seit 1892. Herausgeber: E. v. Schenckendorff und Dr. F. A. Schmidt, 3 M. Voigtländer, Leipzig. — Körper und Geist. Herausgeber: Möller, Dr. Schmidt, Prof. Raydt, Prof. Wickenhagen, viertelj. M. 1·80. Voigtländer, Leipzig. — Deutsche Turnzeitung für Frauen, von M. Thurm, viertelj. M. 1·25. Hons, Krefeld.

Berlin. *H. Schröer.*

Türkisches Schulwesen s. d. Art. Muhammedanisches Schulwesen.

Typhus s. d. Art. Ansteckende Krankheiten.

U.

Überanstrengung s. d. Art. Überbürdung, Nervosität.

Überbürdung. Die Klage über Überbürdung geht keineswegs bloß auf die letzten Dezennien zurück (siehe Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 6 f.); durch die bekannte Schrift Dr. M. Lorinsers, „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" (1836) wurde diese Frage bloß in neuen Fluß gebracht. Wird in neuester Zeit gerade diesem Erziehungsproblem ein besonderes Interesse entgegengebracht, so ist dies einmal auf das Entkeimen alter Erfahrungssätze zu einer neuen Wissenschaft, der Hygiene, anderseits aber auf die beginnende gemeinsame Arbeit von Schulmännern, Ärzten und Architekten zum Wohle unserer Jugend zurückzuführen, die, wie jede Neuerung, leicht Gefahr läuft, durch einseitige Behandlung auf einen Abweg zu geraten, indem durch Einengung dieser Erziehungsfrage zu einer Schulangelegenheit Ansichten vertreten und Meinungen wachgerufen werden, welche der objektiven Beurteilung dieses wichtigen Problems wesentlich Eintrag tun müssen, zumal der verhältnismäßig großen Zahl von Ärzten, die hier zu Worte kommen, ein verschwindend kleiner Prozentsatz unter der Lehrerschaft gegenübersteht, deren Urteil man überdies öfters als nicht vollwertig in die Wagschale fallen läßt. Und doch kann der Überbürdung, soweit eine solche wirklich der Schule zur Last gelegt zu werden verdient, weit mehr durch Maßnahmen pädagogisch-didaktischer Natur als durch solche medizinischer Therapie erfolgreich entgegengewirkt werden.

Neu ist an der Überbürdungsklage von heute nur der Kausalnexus, den man zwischen geistiger Überbürdung und Krankheitserscheinungen jederzeit nachweisen zu können glaubt, mag es sich hiebei um die sogenannten Schulkrank-

heiten κατ' ἐξοχήν (Kurzsichtigkeit und Rückgratsverkrümmung) handeln oder um eine psychische Überreizung, die sogar bis zum Selbstmorde und zu Psychosen führt.

Es sei mir nun gestattet, im folgenden durchgehends eine objektiv-zurückhaltende Stellung einzunehmen und mich mehrfach auf zur Vorsicht mahnende Aussprüche beachtenswerter Fachmänner (Ärzte und Schulmänner) zu berufen, da jahrelange, eingehende Beschäftigung mit dieser Frage mich immer mehr erkennen ließ, daß vielfach die gegenteiligen Ansichten von Schulmännern und Ärzten mit nicht immer ganz einwandlosen Gründen verfochten werden und daß man in unserem nervösen Jahrhundert noch allzu leicht geneigt ist, neue Ansichten gegenüber bestehenden Einrichtungen aufs Schild zu heben, wofür uns z. B. die Steilschrift, „der ungeteilte Unterricht“ und manche Reformvorschläge für einen modernen Zeichenunterricht warnende Exempel bringen.

Hinsichtlich der Entstehung und der Bedeutung der Kurzsichtigkeit der die Schule besuchenden Jugend stehen einander die Ärzte im eigenen Lager feindlich gegenüber (H. Cohn-Breslau contra J. Stilling-Straßburg); hier ist es Rasseneigentümlichkeit, dort vorwiegender Einfluß der Schule, in Wirklichkeit vielleicht doch zunächst, soweit sie generell konstatiert werden kann, eine Begleiterscheinung des physischen Wachstums.

Die Entwicklung der Skoliose im schulpflichtigen Alter wird, ohne daß natürlich der nachteilige Einfluß stundenlangen Sitzens geleugnet werden könnte, doch auch nicht selten auf eine in der frühesten Kindheit (sei es durch die Ernährung, sei es durch gezwungene Sitzhalten am Arme, im Kinderwagen u. dgl.) erworbene Anlage zurückzuführen sein; sonst liefe die Schule doch bald auch Gefahr, für das Einwärtsgehen so vieler Kinder verantwortlich gemacht zu werden. Hinsichtlich der Geistesanlagen des Kindes dürfte man doch schon allgemein die Überzeugung gewonnen haben, daß die Schule das Kind nicht unverdorben übernimmt.

Und nun zum Kapitel der Kinder- oder Schülerselbstmorde! Eulenberg-Bach (Schulgesundheitslehre, S. 1143) bringt aus der „Zeitschrift des statistischen Bureaus für das Königreich Preußen“ den Bericht, daß in der Zeit von 1883—1888 im ganzen 290 Kinderselbstmorde vorgekommen sind, und zwar sind:

Ursachen der Selbstmorde in	höheren Schulen		niederen Schulen	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Examenfurcht, Nichtversetzung, nicht bestandenes Examen	15	—	1	1
Sonstige mit dem Schulbesuche zusammenhängende Gründe	5	—	8	1
Zerwürfnisse mit Eltern, bezw. Lehrern	2	—	—	—
Gekränkter Ehrgeiz	11	—	7	1
Furcht vor Strafe	1	1	45	23
Härte, bezw. unwürdige Behandlung	1	—	9	3
Ärger, Zorn, Mißmut, Trotz	2	—	6	—
Geisteskrankheit	11	1	12	2
Körperliche Leiden	1	—	1	1
Religiöse Schwärmerei	—	—	1	1
Unglückliche Liebe	4	1	—	—
Sittliche Verwahrlosung	1	—	5	1
Lebensüberdruß	5	—	—	1
Spielerei	—	—	7	—
Sonstige Gründe	3	—	2	—
Unbekannte Veranlassung	15	—	59	12

Hiezu ist folgendes zu bemerken: 1. Diese Zusammenstellung entbehrt eines logischen Einteilungsgrundes. Oder ist z. B. Lebensüberdruß nicht Mißmut? 2. Sind diese Todesursachen wirklich so sicher festgestellt, daß sie sich für eine Statistik eignen? Sollte uns nicht vielmehr die große Zahl „unbekannter Veranlassung" zur Vorsicht mahnen? 3. Sind die genannten Gründe wirklich immer die Ursachen oder nur die letzte Veranlassung?

Dr. Aug. Netolitzky (Burgerstein, Handbuch etc., S. 897 f.) sagt hierüber: „Mit Recht hebt Siegert" („Das Problem der Kinderselbstmorde", Leipzig, 1893) hervor, „daß der Selbstmord beim Kinde auch dann eine pathologische Erscheinung ist, wenn die Motive im Schulleben, in der Erziehung liegen", und fährt in seinen Ausführungen fort: „Die Ansprüche an die Leistungen der Schüler, welche mit einer gesteigerten Inanspruchnahme des Gehirnes verbunden sind, werden eben nur dort verderblich wirken, wo erbliche Belastung, körperliche Abnormitäten und äußere schädliche Einflüsse die vorhandene krankhafte Anlage und Reizbarkeit steigern und dadurch zum Selbstmorde drängen. Von Einfluß auf die Kinderselbstmorde sind auch ungünstige soziale und häusliche Verhältnisse, Hunger, Entbehrungen, der Anblick häuslichen Elendes, Sorgen der Eltern und nicht selten auch der Nachahmungstrieb." Und Dr. H. Krollick sagt (in R. Wehmers Schulhygiene, S. 961): „Bei den Schülerselbstmorden sind Schuleinflüsse nur als Akzidenzien festzustellen". In ähnlicher Weise äußert sich in demselben Werke E. G. Annis über die Schulerziehung in Großbritannien (S. 227): „Wo Selbstmord vorkommt — ein ganz seltenes Ereignis — tragen andere Umstände und nicht die Schulverhältnisse die Schuld".

Über die Frage, ob und in wieweit der Schulbesuch die Entstehung von Geisteskrankheiten im kindlichen und im jugendlichen Alter verursache oder begünstige, äußerte sich der Nervenarzt Dr. Wildermuth auf dem ersten internationalen Kongresse für Schulhygiene in Nürnberg (1904) folgendermaßen (Bericht über diesen Kongreß, II. T., S. 54 ff.): „Im Jahre 1877 hat Finkenburg auf der V. Versammlung des deutschen Vereines für öffentliche Gesundheitspflege ausgesprochen, daß die geistigen Störungen im kindlichen und im jugendlichen Alter zum Teile wenigstens auf Schädigungen durch den Unterricht zurückzuführen seien. In den Jahren 1881 und 1882 haben dann Hasse und Snell in scharfer Weise unser höheres Unterrichtswesen als Quelle der zunehmenden Geisteskrankheit bei jungen Leuten angegriffen. Emminghaus (1887) äußert sich etwas zurückhaltend. Er macht nur darauf aufmerksam, daß viele Kinder mit zerebraler Neurasthenie den Anforderungen der Schule nicht gewachsen seien. Kräpelin bezeichnet die Überbürdung in der Schule nicht als unmittelbare Ursache jugendlicher Psychosen, sondern als allgemein schädigendes psychisches Moment. Entschiedener äußert sich Aust (1900), der glaubt, daß ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Zunahme der Jugendpsychosen und der Überanstrengung des jugendlichen Gehirns in der Schule kaum mehr ernstlich geleugnet werden könne. Er zieht die Äußerung Fodors an: „Die Nervenärzte kennen die durch geistige Überbürdung bedingten Geisteskrankheiten, die stets zunehmen."

Diese Ansichten sind von Anfang an nicht ohne Widerspruch geblieben. Schon bei Hasses ersten Mitteilungen hat Westphal eingewendet, daß das vorgebrachte Material nicht beweisend sei. Die Frage wurde dann für die Versammlung der Irrenärzte zu Berlin (1883) zur Diskussion gestellt, ohne daß von irgend einer Seite neuer Beweisstoff beigebracht worden wäre. Die königlich preußische wissenschaftliche Deputation (1884) kam auf Grund von Nachforschungen in einer Reihe von Irrenanstalten zu dem Schlusse, daß es weder als erwiesen noch als wahrscheinlich anzusehen sei, daß die Überbürdung durch die Ansprüche der Schule als die alleinige Ursache für Geistesstörungen der Schüler zu betrachten oder daß in der Häufigkeit solcher Fälle neuerdings eine Zunahme zu bemerken sei. Conrads glaubt, daß man die Schule als alleinige Ursache der Psychosen nur selten verantwortlich machen könne. Friedmann hat eine Psychose infolge von Schülerüberbürdung nie gesehen. Und Wildermuth selbst sagt zum Schlusse seines Vortrages: „Auf Grund

meiner eigenen Erfahrung muß ich mich den Autoren anschließen, welche einen Zusammenhang zwischen Schulüberbürdung und Geisteskrankheiten im kindlichen und im jugendlichen Alter bestreiten. Auch nicht in einem Fall konnte ich einen solchen Zusammenhang finden. Der große Prozentsatz erblicher Belastung, die Tatsache, daß in einer großen Anzahl von Fällen psychopathische und neuropathische Erscheinungen bis in die erste Kindheit zurückgehen, das relativ große Kontingent, das junge Leute stellen, bei denen es sich gar nicht um angestrengte geistige Arbeit handelt: alle diese Umstände müssen in uns die Überzeugung wecken, daß es sich hier um tief in der Konstitution wurzelnde Krankheiten handle, an denen die Schule und wohl auch die häusliche Erziehung unschuldig ist."

So sehen wir denn, daß gegenüber den Überbürdungsklagen bis in die neueste Zeit die nicht unbewiesenen Behauptungen aufrecht erhalten werden, daß eine Überbürdung überhaupt nicht vorhanden ist oder wenigstens, daß diese samt ihren Folgen in erster Linie nicht durch die Schule herbeigeführt erscheint. Und wie könnte denn das auch anders sein? Man bedenke doch: Jede Schule hat ihren feststehenden, der Fassungskraft und dem Alter der überwiegenden Mehrzahl der Schüler jeder einzelnen Klasse auf Grund reiflicher Überlegung und reicher Erfahrung angepaßten Lehrplan, jeder Lehrer ist an die den einzelnen Jahresabschnitten zugewiesenen Lehrstoffverteilungen gebunden, jede Klasse hat ihren für jeden Tag unter Berücksichtigung der spezifischen Werte der verschiedenen Unterrichtsgegenstände für allseitige Geistesarbeit sorgsam ausgearbeiteten Stundenplan. Dazu kommen die verhältnismäßig kurze zusammenhängende Unterrichtszeit, die zwischen je zwei Unterrichtsstunden eingeschobenen Pausen, die gerade in den letzten Jahren geförderte, mitunter schon geradezu Bedenken erregende Anschaulichkeit des Unterrichts, die für den Unterricht sachlich und methodisch vorgebildeten Lehrkräfte, die auch das Schreckgespenst des Prüfens und Klassifizierens zu bannen wissen.

Wo finden wir in den vom Elternhause getroffenen Maßnahmen so viel Erfahrung und Überlegung, Konsequenz und Planmäßigkeit, fachliche Tüchtigkeit (man denke nur z. B. an die privaten Unterrichtskurse für Musik oder moderne Sprachen!) und pädagogisches Geschick? Sind nicht häufig Eitelkeit, Modesucht oder falscher praktischer Sinn die Triebfedern jenes ruhelosen und für die ernste und langsam fortschreitende Schularbeit abspannenden Hastens des Zöglings in den schulfreien Stunden? Und welcher Lohn harrt des abgespannten, appetitlosen, blutarmen Kindes, das eben deshalb erst spät am Abend todmüde mit seinen Arbeiten für die Schule fertig wird, weil es von der Jausenzeit bis zum Nachtmahle Privatstunden nehmen mußte? Kein Spaziergang, kein harmloses Spiel im Freien, keine frühzeitige, doch so notwendige und wohltuende Bettruhe. Nein! Aufregende Lektüre, Konzerte, Theateraufführungen (mitunter von recht zweifelhaftem Werte), vielleicht auch Kaffeegesellschaften und Kinderbälle, Gasthausbesuch mit Alkohol- und Nikotingenuß, moderner Sport (Radfahren, Fußball, Lawn-Tennis).

Und wie steht es erst mit dem dritten Erziehungsfaktor, der Gesellschaft? Im Elternhause ist die vorherrschende Triebkraft die Liebe, sie ist oft kurzsichtig und verzieht, im Treiben des alltäglichen Lebens herrscht aber rücksichtsloser Egoismus; sein Leitziel ist selbstsüchtige Gewinnsucht, er ist scharfsichtig, er führt auf Abwege und zu körperlichem und geistigem Siechtum. Das Richtige dürfte also L. Strümpell getroffen haben, wenn er sagt: „Ich selbst kann auf die viel behaupteten und besprochenen Wirkungen der Überbürdung des Kindes in den Schulen, welcher man sogar das häufigere Auftreten von Psychosen in jugendlichen Individuen zugeschrieben hat, das größte Gewicht nicht legen. Wenn auch eine wirkliche und wahre Überbürdung der psychischen Arbeitsfähigkeit eines Schülers entweder in qualitativem oder in quantitativem Sinne hie und da in der Schule und durch die Schule vorgekommen sein mag, so ist es doch nach demjenigen, was darüber Behauptetes für gewiß erachtet werden darf, in solcher Allgemeinheit, wie sie als Vorwurf gegen die Schule auftrat, eine ganz unsichere Behauptung. Sie kann im besten Falle nur für eine gut gemeinte, muß aber in Wirklichkeit für eine den Schulen, den

Familien und der Jugend selbst höchst nachteilige Übertreibung gehalten werden" (Pädagogische Pathologie, 3. Aufl. S. 361).

In welcher Weise wurden nun bisher „Ermüdungsmessungen", die zu dem sprunghaften Schlusse auf „Überbürdung" führten, durchgeführt? Einerseits wurden Aufgaben (Rechnungen, Diktate, Gedächtnis- und Kombinationsaufgaben) verwendet; man schloß dann aus der mit der Dauer der geistigen Arbeit ansteigenden Zunahme der Fehler auf die Abnahme der psychischen Leistungsfähigkeit. Diese Methode pflegt man die psychologische zu nennen; es bedienten sich derselben Sikorsky (1879), Burgerstein (1891), Laser (1894), Höpfner (1893), Januschke (1894), Teljatnik (1897), Leuba, Friedrich, Ebbinghaus, Richter, Wirmsa, Ranschburg.

Die andere Methode mißt auf physiologischer Grundlage die Ermüdung nach den einzelnen Stunden des regulären Schulunterrichts mittels des Ergographen (Mosso, Maggiora, Keller [1893], Kemsies (1896), Treves), des Ästhesiometers (Griesbach [1895], Wagner [1896] Germann), des Algesiometers (Vannod [1896]) oder des Gehörsinnes (Schuyten), Instrumente und Methoden, auf deren nähere Beschreibung hier nicht eingegangen werden kann. Diese Methode wird naturgemäß die physiologische genannt.

Die Medizinalstatistik machen zur Grundlage ihrer Untersuchungen Axel Key, H. Cohn, L. Kotelmann, Schmid-Monnard, V. Patzak, indem sie mangelnde Gewichtszunahme, Längenwachstum, Kurzsichtigkeit und sonstige krankhafte Zustände, endlich die tägliche, bezw. wöchentliche (sechstägige) Gesamtbelastung des Schülers statistisch zu fassen suchen.

Was gegen die Brauchbarkeit der Resultate dieser mühevollen Untersuchungen, die gewiß einen hohen Wert haben, aber trotzdem nur als Anfänge einer außerordentlich schwierigen wissenschaftlichen Forschung gelten können, für die Praxis in Erziehung und Unterricht vorgebracht werden kann und teilweise von den verschiedenen Experimentatoren selbst geltend gemacht wurde, ist folgendes:

1. Mehrfach wird durch die angestellten Versuche wohl Ermüdung, aber damit keineswegs auch schon Überbürdung konstatiert. Daß aber jede Arbeit, geistige ebenso gut wie körperliche, einen Kräfteverbrauch bedeutet, lehrt uns schon die Physik. Der Anstrengung folgt Ermüdung, der naturgemäß eine Erholungszeit folgen muß. Der ständig gespannte Bogen verliert seine Spannkraft und selbst die Natur hält ihren Winterschlaf; je härter der Winter, desto produktiver der Frühling. In der Ermüdung selbst liegt aber noch keine Schädigung der Gesundheit des Schülers (Kräpelin), sondern nur in der Übermüdung selbst. Arbeit an sich aber kräftigt und erhält gesund; das gilt von Leib und Seele.

2. Der Versuch, den Ermüdungskoeffizienten der einzelnen Unterrichtsfächer zu finden, ist bis jetzt nicht gelungen und wird wohl nie gelingen; denn Franke hat wohl recht, wenn er sagt (Gymnasium, 1900, S. 64): „Die Skalen für den Ermüdungsgrad einzelner Unterrichtsfächer ist eitel Spielerei, solange die Persönlichkeit des Lehrers und die Anregung durch ihn gegenüber dem behandelten Stoffe ihre Ausschlag gebende Stellung behaupten werden.

Den Beweis für diese Behauptung erbringt Dr. Th. Vannod durch eine Zusammenstellung der Ermüdungswerte für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände, wie sie von den einzelnen Experimentatoren gefunden wurden (s. Bericht über den I. internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg, 1904, II, S. 293).

Wieviel es bei einer Bewertung der Gegenstände, ganz abgesehen von der Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände, von der Eignung des betreffenden Lehrers und von den Anlagen und dem Interesse der in Betracht kommenden Zöglinge (alt oder jung, Knaben oder Mädchen) auch auf die Örtlichkeit ankommt, wo derartige Untersuchungen angestellt werden, kann insbesondere, z. B. hinsichtlich der lebenden Sprachen aus den grundverschiedenen Verhältnissen verschiedener Gegenden desselben Staates, z. B. des polyglotten Österreich oder des ausgedehnten deutschen Reiches ersehen werden. Man vergegenwärtige sich einen Deutsch-Unterricht in Niederösterreich gegenüber einem solchen in Galizien oder in Wälsch-Tirol, einen Böhmisch-Unterricht im gemischtsprachigen Südböhmen und im Egerlande, einen

Polnisch- und einen Französisch-Unterricht in Ostpreußen und in der Rheinprovinz!

3. Derselbe Gegenstand vermag bei verschiedenen Individuen verschiedene Ermüdungsgrade hervorzurufen. Es gibt praktische und philosophische Köpfe, Verstandes- und Gefühlsmenschen, treffliche Arbeiter und Examenköpfe. Auch das relative Erregungsniveau schwankt; „bei Wagners Untersuchungen zeigten nervöse Schüler schon vor dem Arbeitsbeginn größere Ermüdungszahlen als untätige, unaufmerksame, geistig schwerfällige Schüler" (A. Netolitzky in Burgersteins Handb. etc., S. 881).

4. Aber auch bei ein und demselben Individuum kann derselbe Gegenstand je nach Umständen (Alter, Gefühlsleben, Gesundheitszustand u. s. f.) verschiedene Ermüdungsgrade hervorrufen.

5. Alle Ermüdungsmessungen schalten als Experimente naturgemäß zahlreiche einflußreiche Faktoren aus und kommen daher keineswegs der wirklichen Arbeit in der Schule gleich, die sogar selbst, sobald sie Messungen dienstbar gemacht wird, eine wesentliche Änderung ihrer ursprünglichen Art erfährt. Man vergleiche nur die oben charakterisierten Methoden, welche bei Ermüdungsmessungen angewendet werden, mit den mannigfachen Störungen, welche als Folgen der Überbürdung bezeichnet werden: Appetitlosigkeit, Blutarmut, allgemeine Körperschwäche, Trübsinn, Unlust zur Arbeit, Trägheit des Geistes. „Die Kinder sind zerstreut, schlafbedürftig, abgespannt, teilnahmslos, müde, haben keine Lust zum Spielen und kein Eßbedürfnis, sie leiden an gestörtem Schlaf, Nasenbluten, Kopfschmerzen und Herzklopfen" (A. Netolitzky in Burgersteins Handbuch, S. 880).

Daß alle diese Mängel besonders Kräpelin und seine Schüler, Weygand, Th. Ziehen u. a. m., hervorgehoben haben, ist insofern von besonderer Bedeutung, als die Genannten Psychiater von Fach und also die Sachverständigsten in der vorliegenden Frage sind (Kotelmann, Schulgesundheitspflege, S. 181).

Aber auch die Urteile anderer erfahrener Ärzte und anerkannter Pädagogen werden nicht unbeachtet bleiben dürfen; so äußert sich Med. Dr. L. Kotelmann (Schulgesundheitspflege, S. 101): „Wenn auch die angeführten Untersuchungen einen erfreulichen Anfang in der experimentellen Hygiene des Unterrichts bilden, so sind sie doch erst Anfänge und es haften ihnen noch mancherlei Mängel an." Med. Dr. Aug. Netolitzky (Burgerstein, Handb. etc., S. 885): „Die Ermüdungsmessungen sind nur Laboratoriumsversuche, der Unterricht ist in Wirklichkeit ein ganz anderer und verlangt wohl nur in den seltensten Fällen eine solche gleichförmige Arbeit in gleicher Dauer und Stärke von den Schülern, wie sie bei den Meßversuchen zur Bestimmung der Ermüdung zu Grunde gelegt wurden." „Eine Stunde derartig eintöniger anstrengender Geistesarbeit wird selbst einen Erwachsenen ermüden, um wieviel mehr die Jugend." Med. Dr. L. Strümpell (Die pädagogische Pathologie, 3. Aufl., S. 468): „Es ist zweckwidrig und deshalb unzulässig, derartige Veranstaltungen zur Messung „rein äußerlicher Momente der Technik des Unterrichts" als Substitut des wirklichen Unterrichtsbetriebes anzusehen und die auf solch künstliche Weise in den Kindern hervorgerufenen pathologischen Zustände und Vorgänge einer nachweisbaren Übermüdung oder gar Erschöpfung zu bestimmten Schlüssen auf die tatsächliche Wirkung des Unterrichts und auf die gesamte geistige Leistungsfähigkeit eines Kindes zu benützen." Med. Dr. Th. Altschul (auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg, Bericht hierüber, II. Teil, S. 225): „Die bisher unternommenen Schulexperimente sind nicht einwandfrei und können durchaus nicht als exaktes Maß für die Ermüdung gelten. Sie berechtigen an sich keinesfalls, aus den gewonnenen Ergebnissen für die Praxis des Unterrichts allgemein gültige Schlüsse abzuleiten." Endlich Dr. H. Schiller (Der Aufsatz in der Muttersprache, S. 5.): „Wir besitzen keine Methoden, um in präzisen naturwissenschaftlichen Experimenten den Lehr- und Lernprozeß und seinen Verlauf im ganzen und im einzelnen festzustellen, sobald es über die Elemente der seelischen Prozesse hinausgeht. Selbst in verhältnismäßig einfacheren, weit mehr auf psychologischem Gebiete liegenden Fragen, wie der geistigen Ermüdung, haben uns alle bisher angewandten sogenannten präzisen Methoden der wirklichen Lösung der Frage wenig näher gebracht, und der wirkliche

Hergang in der Schule ist uns noch so dunkel wie vorher. Alle Versuche schalten wesentliche Faktoren aus und der Aufschluß, den sie zu geben scheinen, hat nur den einen Fehler, daß er gerade die besonderen Vorgänge und Einflüsse des Unterrichts außer acht läßt und lassen muß, weil es sich um unmeßbare Komplikationen handelt. Denn diese lassen sich eben nicht bei diesen experimentellen Versuchen und Methoden gleich Elementen messen und in Rechnung bringen."

Wir werden also bei voller Wertschätzung der bisher durchgeführten Untersuchungen derzeit bei folgendem Urteile stehen bleiben müssen: „Die voreilige Übertragung der Ergebnisse bei der Untersuchung der einfachen Erscheinungen des Experiments auf die meist komplizierteren des Lebens und namentlich die voreilige praktische Verwertung ist selbstverständlich unzulässig" (Dr. Th. Ziehen, Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie S. 16).

Trotzdem kann es aber bei aller Zurückhaltung gegenüber modernen und hypermodernen Reformvorschlägen dem objektiv prüfenden Blicke nicht entgehen, daß mancherlei Änderungen im gegenwärtigen Unterrichtsbetriebe eine Besserung der gegenwärtigen Schulverhältnisse herbeizuführen im stande wären. Denn sosehr einerseits gerade Maßnahmen auf dem Gebiete des Schulwesens einer ruhigen Entwicklung bedürfen, sowenig kann die Schule als ein „Noli me tangere" angesehen werden; denn schließlich ist gerade die Schule, soll nicht die Schablone herrschend werden, ein Organismus und als solcher nicht nur entwicklungsfähig, sondern auch geradezu entwicklungsbedürftig. Nur dürften bei diesem Ausbaue jene nicht auf ihre Rechnung kommen, welche in der Verminderung der bisher gestellten Forderungen den richtigen Ausweg sehen, damit einer Überbürdung vorgebeugt werde. Ernste, anstrengende Arbeit wird geleistet, umfangreiche Kenntnisse werden erworben werden müssen; nur wird es sich hinsichtlich des „Was" um eine richtige Auswahl und ein der Fassungskraft des menschlichen Geistes entsprechendes Ausmaß, hinsichtlich des „Wie" um eine vernünftige Methode handeln, die von der Theorie eines bestimmten Systems ebenso weit abstehen muß wie von der Oberflächlichkeit des sich eben darbietenden Augenblickes. Jedenfalls wird es aber nicht angehen, die Schule isoliert in den Bereich der Betrachtung zu ziehen, sondern alle auf die körperliche und geistige Entwicklung einen Einfluß übenden Faktoren müssen herangezogen werden: Familie, Schule und Gesellschaft, wobei nicht in Abrede gestellt werden soll, daß gerade die Schule auch auf die Gestaltung der Verhältnisse in Familie und Gesellschaft einen fördernden Einfluß üben kann, und dem Wunsche Ausdruck gegeben werden mag, daß sich die Schule stets dieser herrlichen und hohen Aufgabe voll bewußt sei.

So kommen wir denn zum Schlusse unserer Betrachtung zur Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit der Beseitigung einer etwa bestehenden Überbürdung. Bisher glaubte man gewöhnlich den richtigen Ausweg gefunden zu haben in einer Verminderung der Belastung; erst in der neuesten Zeit kam man aber auch auf den Gedanken, die Widerstandsfähigkeit des belasteten Objektes dadurch zu heben, daß man jede Schwächung der Körper- und der Geisteskräfte desselben hintanhalte. Die Erreichung letzteren Zieles wird richtigerweise angestrebt:

1. durch Bekämpfung des Alkohol- und des Nikotingenusses der Jugend;

2. durch Hintanhaltung frühzeitiger geistiger Überreizung;

a) im vorschulpflichtigen Alter α) durch falsch geregelte Kindergartenerziehung (Lese-, Schreib- und Memorierübungen), β) durch vorzeitigen fremdsprachlichen Unterricht, γ) durch Musikunterricht, der das Nervensystem ganz besonders angreift, δ) durch Schulpflicht vor dem 7. Lebensjahre;

b) im schulpflichtigen Alter α) durch Nachstunden und Privatunterricht der verschiedensten Art, β) durch Begünstigung unzeitgemäßer oder übermäßiger Lektüre, γ) durch Darbietung von Genüssen (Kinderbällen, Theatern u. dgl.), δ) durch Erregung eines falschen Ehrgeizes;

3. durch Gewährung des notwendigen Schlafes, der weder durch übermäßige Arbeit (Studium, gewerbliche Arbeit) noch durch Vergnügungen (Theater, Tanzstunden, Lektüre) verkürzt werden darf.

Die Schule selbst aber wird in dieser Richtung durch mannigfache Maßnahmen

ihrer Aufgabe zu genügen verpflichtet sein, von denen hier nur genannt sein mögen:

a) Auswahl des Stoffes (unter Ausscheidung überflüssigen Gedächtniskrams) und richtige Verteilung desselben auf die verschiedenen Altersstufen,

b) richtige methodische Behandlung desselben,

c) Anlage eines zweckentsprechenden Stundenplanes und Anbahnung einer vernünftigen Zeitausnützung (auch für die unterrichtsfreien Stunden),

d) entsprechende Vorbildung der Lehrer,

e) Auswahl der Schüler für höhere Schulen,

f) Vorsorge für den gesonderten Unterricht besonders schwachbegabter Schüler (psychopathischer Minderwertigkeiten in Sonderklassen oder Hilfsschulen).

Daß bei diesen reorganisatorischen Bestrebungen manche in letzter Zeit neu aufgetauchten Ideen mit einer gewissen Reserve beurteilt werden müssen, — der mit Unrecht der Vorwurf des Konservatismus gemacht würde, — wie der „ungeteilte Unterricht", die weitgehenden Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts, der jüngste Vorschlag, Sonderschulen für hervorragend Befähigte zu schaffen (s. J. Petzolt, Neue Jahrbücher, 1904, II, S. 425 ff.), — wozu uns beispielsweise schon Erfahrungen mit der Steilschrift mahnen —, steht ebenso fest wie die Überzeugung, daß die hier aufgestellten hygienischen Forderungen sich in der Praxis werden nicht immer und einwandlos völlig verwirklichen lassen. Menschenwerk bleibt eben immer unvollkommenes Stückwerk; wir müssen uns damit bescheiden, Fehler, die als solche erkannt wurden, zu bekämpfen und nach Tunlichkeit zu beseitigen, damit wir uns dem Ideal langsam nähern, dessen Erreichung uns wohl immer versagt bleiben wird.

Literatur: Siehe „Schulgesundheitspflege". — Weiters: Herbart, Über Schülerüberbürdung. 6. Heft der Lehrproben und Lehrgänge. Halle. Waisenhaus. — Vogt, Die Ursachen der Überbürdung an den deutschen Gymnasien. Jahrb. des Ver. f. wissenschaftl. Pädag. 12. Bd. — Fricke, Die Überbürdung der Schuljugend. Berlin 1882. — Lacher, Die Schulüberbürdungsfrage. Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausg. v. Holtzendorff. 183. H. — Die Überbürdung der Jugend an Gymnasien und Realschulen. Wien, Pichler 1886. — Die Überbürdung der Gymnasiasten. Von einem preußischen Gymnasialdirektor. Gütersloh 1878. — Arnold, Zur Frage der Überbürdung an den humanistischen Gymnasien. Kempten 1883. — Behaghel, Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend der Mittelschulen. Heilbronn 1882. — Füchtbauer, Überbürdung, Schularzt und andere Fragen der Schulgesundheitspflege. Nürnberg 1888. — Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Leipzig 1886. — Hasse P., Die Überbürdung der Jugend auf den höheren Lehranstalten mit Arbeit im Zusammenhange mit der Entstehung der Geistesstörungen. 1880. — Flatau, Die geschichtliche Entwicklung der Überbürdungsfrage an der Hand der amtlichen Verordnungen u. Gesetze. Zeitschrift für pädagogische Psychologie u. Pathologie. 1899, S. 197 f. — Nohl, Wie kann der Überbürdung unserer Jugend auf höheren Lehranstalten mit Erfolg entgegengewirkt werden? Leipzig 1882. — Die Überbürdung der Schuljugend u. die Erziehung zur Sittlichkeit. Zur guten Stunde 1897, II., S. 499. — Chevalier, Über den Vorwurf der Überbürdung an humanistischen Gymn. Vortrag im Verein „Mittelschule" in Prag 1884. — Egger-Möllwald A., Die Überbürdungsfrage im Verein „Mittelschule" in Wien. Zeitschr. f. d. österr. Gymn., 28. Jahrg. S. 545—550. — Hochreiter, Zur Überbürdungsfrage. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 32. Jahrg., S. 872—876 u. 966. — Dworski, Die Überbürdungsfrage. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 36. Jahrg., S. 717—724. — Ptaschnik, Die Überbürdung der Schüler u. der Organisationsentwurf. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 28. Jahrg., S. 297—309. — Lampel, Zur Überbürdung der Schüler. Verh. des Vereins „Mittelschule" in Brünn. 1877. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 28. Jahrg., S. 389—392. — Hübl, Handbuch für Direktoren, Professoren u. Lehramtskandidaten. 2. Aufl., 1878. Mercy, Prag. S. 102—109.

Aussig. *G. Hergel.*

Überfüllung der Schulklassen. Die Trennung einer Schule in einzelne Klassen, die sich miteinander in die Gesamtarbeit der Schule zu teilen haben, steht im engsten Zusammenhange mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit auf dem Gebiete der Methode gemacht hat, da, je gründlicher und methodischer der Unterricht wurde, desto mehr das Bedürfnis entstand, auf die Zahl der Kinder und ihre

Verschiedenheiten nach Fähigkeiten und Kenntnissen Rücksicht zu nehmen, während früher, solange auf ein geordnetes, regelrechtes Vorwärtsschreiten der Gesamtheit weniger Wert gelegt und das einzelne Kind mehr für sich ins Auge gefaßt wurde, diese Momente weniger in die Wagschale fielen. Je mehr das Wesen des Klassenunterrichts, als eines wirklich gemeinsamen, die große Masse der Schüler gleichzeitig in geistige Tätigkeit setzenden Unterrichts, erfaßt und ausgebildet wurde, desto mehr beschäftigten sich Pädagogen mit der Frage der günstigsten, unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigenden Schülerzahl. Alle kamen zu dem Ergebnis, daß die Klasse, die wesentliche Gleichartigkeit der Schüler in bezug auf Kenntnisse und Alter vorausgesetzt, nicht aus so vielen Schülern bestehen dürfe, daß sie sich nur als physische Masse behandeln und sich zu einem geistigen und sittlichen Ganzen nicht entwickeln läßt. Eine zu große Schülerzahl hindert auch am allerwesentlichsten jede Bestrebung nach Kenntnis und Berücksichtigung der Individualität der einzelnen Schüler, weil der Lehrer sich einer auf einen Haufen von Kindern berechneten Erziehungs- und Unterrichtsordnung unterwerfen oder überhaupt nach einer Schablone arbeiten muß. Eine zu große Schülerzahl bringt es auch mit sich, daß man alle Umstände benützt, um sich mit den Unterrichtsaufgaben möglichst leicht, ja oberflächlich abzufinden, nur mechanische Fertigkeiten zu erstreben, dagegen die geistige Durchdringung zu vernachlässigen, sich mit der Schale statt des Kernes zu begnügen, das Innere aber zu vernachlässigen und verkommen zu lassen.

Was das Maximum der Schülerzahl anbelangt, mit der überhaupt noch ersprießlich gearbeitet werden kann, so gingen hier die Ansichten weit auseinander. Es läßt sich aber deutlich eine Reaktion gegen die im 18. Jahrhundert herrschende Forderung nach einer möglichst niederen Schülerzahl nicht verkennen. Denzel (1773—1838) verlangt, daß die Zahl der Schüler, welche zu gleicher Zeit unterrichtet werden sollen, nicht über 30 steigen dürfe, wenn man die möglichst vollkommene Einrichtung der Schule beabsichtigt. Niemeyer (1754—1828) erklärte 20 bis 30 Schüler als das Höchste, wenn man Idealen nachgehen dürfte. Da eine solche Begrenzung aber bei dem Bedürfnisse so vieler Lehranstalten im Staate und bei der großen Menge der unterrichtsfähigen Kinder am wenigsten möglich ist, so sollte man wenigstens in keiner Schule die Zahl von 50 überschreiten und in den höheren Lehranstalten nicht über 30 in einem Zimmer hinausgehen. Curtmann (1802—1871) nimmt 60 als Mittelzahl an und glaubt, daß ein Lehrer auf dem Lande 120 Kinder in getrennter Unterrichtszeit unterrichten könne. Bei ganztägigem Unterricht will er unter den günstigsten Umständen (gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte, bequemes Lokal, vollständiger Apparat, geebnete Disziplin) nicht über 100 hinausgehen. Lange (1826—1884) sagt, daß es nächst der vorhandenen Lokalität auf die Eigentümlichkeit des Lehrers selbst sehr viel ankomme und der einzig sichere Maßstab für den Umfang einer Klasse in der Kraft und dem Willen des Lehrers liege. Ein Lehrer, der eine große Klasse beherrschen soll, müsse eine kräftige Gesundheit, eine gute Stimme und ein scharfes Auge haben; er müsse pädagogische Bildung und Kenntnis aller didaktischen Kunstgriffe besitzen. Unter solchen Umständen zweifelt er nicht, daß ein einziger Lehrer 100 und selbst 120 Schüler mit entschiedenem Erfolge unterrichten könne. — Heute sind diese Anschauungen wohl längst überholt.

Die gesetzlichen Bestimmungen und Anordnungen über die Schülerzahl geben damals, wie auch heute, im allgemeinen ein Bild des Kampfes mit der Unzulänglichkeit der Mittel und sind weder als ein genauer Spiegel der wirklichen Zustände zu betrachten noch als eine Norm des Wünschenswerten und selbst als Grenze des Erträglichen darf man sie sich nicht ohne bedeutende Elastizität denken, die manchmal so weit geht, daß in der Wirklichkeit die Not weit mehr gilt als die Regel. Der Gesetzgeber kann aber nicht umhin, ein Maximum der Schülerzahl zu bestimmen, über welches hinaus kein Lehrer belastet werden darf. Wenn es auch im Interesse der Schule und des Lehrers gelegen ist, die Schülerzahl möglichst gering zu bestimmen, so gebietet doch anderseits die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderungen in dieser Hinsicht nicht allzu hoch zu stellen.

In Österreich wurden nach der Politischen Schulverfassung von 1805, die bis 1869 Geltung hatte, auf einen Lehrer bei ganztägigem Unterricht 80 bis 100 Kinder gerechnet. Stieg die Zahl auf 120 bis 130, so mußte ein Gehilfe beigestellt werden. Bei nur halbtägigem Unterricht konnte dagegen einem Lehrer die doppelte Zahl der Kinder zugewiesen werden. In den anderen Staaten war es nicht anders. In Hessen rechnete man bei ganztägigem Unterricht auf einen Lehrer 60, bei halbtägigem 100 Kinder, in Sachsen 60 (halbtägig 120 und ganz ausnahmsweise auch 180), in Baden 70 (halbtägig 120 und höchstens 150), in Württemberg 90 (120), in Bayern, Preußen 100 (150), in Hannover und Weimar 120 (140), in Waldeck 130, in Anhalt 140 u. s. w. Die Lehrer selbst beklagten sich nicht über die überfüllten Klassen mit zu hoher Schülerzahl, weil die Höhe ihrer Einnahmen von dem von jedem Kinde zu zahlenden Schulgelde bedingt war. Die ungenügenden Leistungen in den Volksschulen schrieb man aber mit Recht der übermäßigen Schülerzahl zu und es drängte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unerbittlich zu einer Neuregelung.

Das österreichische Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 bestimmt für eine einklassige Volksschule bei ganztägigem Unterricht 80 und bei halbtägigem 100 Kinder als Maximum. Erreicht die Schülerzahl bei ganztägigem Unterricht in drei aufeinander folgenden Jahren im Durchschnitte 80 (bei halbtägigem 100), so muß unbedingt für eine zweite Lehrkraft und, steigt diese Zahl auf 160, für eine dritte Lehrkraft vorgesorgt und in diesem Verhältnis die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden. Dadurch wurde für einige Jahrzehnte eine wesentliche Besserung geschaffen. Da aber die Zahl der Lehrzimmer nicht in gleichem Maße wie die Schülerzahl steigt, so ist von Zeit zu Zeit eine Überfüllung der einzelnen Schulklassen die unausbleibliche Folge. Für Preußen setzten die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 ebenfalls 80 Kinder als Maximum fest. Wo die Zahl der Kinder über 80 stieg oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreichend war und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht gestatteten, konnte Halbtagsunterricht eingeführt werden. Stieg in einer zweiklassigen Schule die Zahl der Schüler über 120, so mußte eine dreiklassige Schule eingerichtet werden u. s. w. Der preußische Ministerialerlaß vom 15. November 1895 (Denkschrift über den Bau und die Einrichtung ländlicher Volksschulhäuser) ging etwas weiter und bestimmte, daß einklassige Schulen im allgemeinen nicht über 80 Kinder zählen und daß bei mehrklassigen Schulen nicht über 70 Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollen.

Diese Zahlen sind aus pädagogischen und hygienischen Gründen als zu hohe zu bezeichnen (Rein, Wehmer u. a.). Die Schule hat die harmonische Entwicklung des ganzen Menschen zunächst nach seiner leiblichen Seite nicht nur nicht zu hemmen oder zu schädigen, sondern zu fördern. Sie hat demgemäß das Gleichgewicht zwischen der geistigen und leiblichen Entwicklung herzustellen, durch ihre äußeren Einrichtungen jeder Störung der körperlichen Gesundheit entgegen zu wirken, ja direkt auf deren Kräftigung hinzuarbeiten und bei ihrer inneren Gestaltung das zur gedeihlichen Entwicklung nötige Maß der Kräfte des Zöglings zu erhalten. Es muß daher getrachtet werden, den Schülern den Aufenthalt in der Schule zu einem gesunden, bequemen, den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und die Liebe zum Lernen fördernden zu gestalten durch die Sorge für den nötigen Platz, ein bequemes Sitzen, für Licht, Luft und angemessene Temperatur. Alles das kann in einer überfüllten Klasse nicht erreicht werden.

In einer überfüllten Klasse vermag der Lehrer nicht die einzelnen Kinder, z. B. beim Schreiben und Zeichnen, zu beaufsichtigen und anzuleiten, wie dies der ordnungsmäßige Unterricht verlangt. Auch ist gewöhnlich nicht der nötige Raum zum Sitzen der Kinder gewährt. Diese sitzen dann so enge, daß sie keine bequeme Schreibhaltung haben und ohne Störung des Nachbars nicht beide Arme auf den Tisch legen können, sondern sich schief setzen und den rechten Arm höher als den linken heben müssen und dadurch hochschultrig werden oder eine seitliche Verkrümmung des Rückgrates erleiden. Um jedem Kind den nötigen Sitzraum zu bieten, verlangt die Hygiene ein gewisses Minimum an Bodenfläche für den Schüler. Dieses beträgt

in Preußen 0·6 m^2, in Bayern 0·68 m^2, in Hamburg 0·8 m^2, in Österreich 0·8—0·9 m^2 (0·6 m^2 für jedes Kind und überdies den notwendigen Raum für Unterrichtserfordernisse, Gänge, Öfen u. s. w.), in Baden, Belgien 1 m^2, in Griechenland 0·9—1·25 m^2, in Norwegen 1·25—1·4 m^2, in Frankreich 1·25—1·50 m^2 und in den einzelnen Kantonen der Schweiz 0·75—1·7 m^2. Der Hygieniker Bärentrapp beansprucht für ältere Schüler 1·4 m^2, für jüngere 1·06 m^2, im Durchschnitte also ungefähr 1·25 m^2 Bodenfläche pro Kopf, wobei der Raum für Gänge, Öfen und Podium inbegriffen ist. Das würde bei 70—80 Kindern, welche Zahl die gesetzlichen Bestimmungen für Preußen und Österreich als Maximum festsetzen, ein Lehrzimmer von 88 bis 100 m^2 Bodenfläche erfordern. Nun soll aber ein Lehrzimmer nach den Forderungen der Hygiene höchstens 9·5 *m* lang sein, da auf größere Entfernungen die in den hintersten Bänken sitzenden Kinder mit normalem Sehvermögen die Schrift an der Tafel nicht mehr erkennen können. Auch wird es den am weitesten entfernt sitzenden Schülern schwer, die ohne Anstrengung der Stimme hervorgebrachte Sprache des Lehrers zu verstehen. Endlich kann dieser bei größerer Zimmerlänge nicht alle Schüler von seinem Pulte aus genau sehen und beobachten. Die Tiefe des Schulzimmers soll höchstens 6·5 *m* betragen, da nur bei Erfüllung dieser Forderung die von den Fenstern am weitesten entfernten Plätze noch ausreichend erhellt sind. Ein solches Normalzimmer von 9·5 *m* Länge und 6·5 *m* Tiefe mit einer Bodenfläche von 62 m^2 reicht, wenn auf einen Schüler 1·25 m^2 Bodenfläche gerechnet werden, für 50 Schüler aus und diese Zahl setzt die Hygiene als Normalzahl für Volksschulen fest. Geht man auf 1 m^2 Bodenfläche für einen Schüler herunter, so genügt das Maximalzimmer für 60 Schüler.

In einer überfüllten Klasse vermag man auch nicht den Schülern genügend gute Luft zu bieten, denn in geschlossenen Räumen, wenn diese auch noch so groß sind, wird die Luft durch die sich darin aufhaltenden Menschen stets verschlechtert. Man bezeichnet nach Pettenkofer eine Luft als schlecht, die mehr als 1‰ Kohlensäure enthält. Die in der Stunde von einem Menschen ausgeatmete Luft enthält aber nur noch etwa ³/₄ der ursprünglichen Menge an Sauerstoff, dagegen mehr als das Hundertfache der Kohlensäuremenge der eingeatmeten Luft. Die Hauptquelle der Luftverschlechterung im Schulzimmer ist also fast ausschließlich die Atmung der Schüler. Der Kohlensäuregehalt der Luft im Schulzimmer, der als Maß für die Luftverschlechterung dient, steht im geraden Verhältnisse zur Kopfzahl der Schüler. Je mehr Schüler in einer Klasse sind, desto mehr und desto schneller verschlechtert sich die Luft darin, weil nicht nur Kohlensäure erzeugt, sondern auch in demselben Maße Sauerstoff verbraucht wird. Zur Verschlechterung der Luft im Schulzimmer tragen auch im Verhältnisse der Schülerzahl bei die Gase, welche durch Zersetzung in unreinlichen Kleidern und auf unrein gehaltener Haut entstehen, die Darmgase, dann die Gerüche, welche von Nasen-, Ohren-, Zahn- und Hautkrankheiten und von der Schweißbildung ausgehen. Eine weitere Quelle der Verunreinigung der Luft, als deren Maß die Schülerzahl gelten kann, ist der Staub in den Schulzimmern. Die schlechte Luft in überfüllten Klassen verrät sich zunächst bei empfindlichen Nerven durch ihren Geruch, die Eingenommenheit des Kopfes und die lästige Empfindung in der Brust, sodann durch Abspannung und allgemeines Unbehagen. Sind die Kinder gezwungen, längere Zeit in schlechter Luft sich aufzuhalten, so tritt Kopfschmerz, Nasenbluten, Angstgefühl, Übelbefinden bis zum Erbrechen, Unruhe, Unlust zum Lernen, Mattigkeit und Appetitlosigkeit auf. Diese Symptome verschwinden zumeist, wenn frische Luft geatmet wird. Wiederholt sich jedoch die Schädigung und dauert sie im einzelnen Fall länger an, so ist nicht selten Blutleere, Schwäche und geringe Widerstandsfähigkeit gegen von außen andrängende Krankheiten die Folge.

Damit allen diesen Schädlichkeiten, die der Aufenthalt in überfüllten Klassen mit schlechter Luft hervorruft, vorgebeugt werde, muß für einen entsprechenden Luftraum im Lehrzimmer und nebstbei für reichliche Zufuhr frischer Luft vorgesorgt werden. Der Luftraum eines Schulzimmers hängt bei gegebener Bodenfläche von der Höhe des Zimmers ab. Für diese gelten in den einzelnen Staaten folgende Bestimmungen: Bayern 2·9 *m*, Preußen 3·2 *m*, Baden, Norwegen 3·5 *m*, in der Schweiz

2·5 bis 4 *m*, Frankreich, Griechenland 4 *m*, Österreich 3·8 bis 4·5 *m*, Belgien 4·5 *m*. Als obere Grenze ist fast überall 4 *m* festgesetzt. Der für jedes Kind bestimmte Minimalluftraum beträgt in Bayern 2 m^3, Preußen 2·25 m^3, Hamburg 2·5 m^3, Dänemark 2·8 m^3, Baden 3·5 m^3, Österreich 3·8 bis 4·5 m^3, Belgien 4·5 m^3, Frankreich, Griechenland 5 m^3 und in den einzelnen Kantonen der Schweiz 2 bis 6·7 m^3. Der Hygieniker Erismann verlangt als Minimum des Luftraumes unter Voraussetzung guter, künstlicher Ventilation 6 bis 7 m^3 für den Schüler und will selbst unter den ungünstigsten Verhältnissen am Lande nicht unter 3 m^3 heruntergehen. In dem Maximallehrzimmer von 62 m^2 Bodenfläche und 4 *m* Zimmerhöhe kommt bei 50 Schülern auf einen ein Luftraum von 5 m^3 und bei 60 Schülern ein solcher von 4 m^3, also weniger als das Maximum, das die Hygieniker verlangen, und mehr als das Minimum, das sie festsetzen. Es ergibt sich also auch hier, daß 50 bis 60 Schüler das Maximum für eine Volksschulklasse sind. Die meisten Staaten haben den Forderungen der Hygiene Rechnung getragen und das Maximum der Schülerzahl heruntergesetzt. Auf dem alten Standpunkt steht noch Belgien, wo in einer Klasse noch an 100 und mehr Schüler zu finden sind. Auch in Baden gilt noch die Maximalzahl 100. In den einzelnen Kantonen der Schweiz variiert das Maximum zwischen 80 und 40. In Hamburg und Bremen gilt 60 als Maximum für die Landschulen und 50 für die Stadtschulen, in Sachsen für die einklassigen Volksschulen 60, für vierklassige 50 und für fünfklassige 40, in Frankreich für die einklassigen Schulen 50, für die mehrklassigen 40, in Norwegen 40—50, in Schweden für die Primärschulen der Städte 30 bis 43, während für die Landschulen kein Maximum festgesetzt ist. Die günstigsten Verhältnisse zeigt wohl Dänemark, wo in den Landschulen nicht mehr als 37, in den Stadtschulen nur 35 Kinder gleichzeitig unterrichtet werden dürfen.

Für die Bürgerschulen in Österreich wurde wohl im Reichsvolksschulgesetz und in der Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 angeordnet, daß die für die Volksschulen geltenden §§ 10—14 auch auf die Bürgerschule Anwendung zu finden haben, d. h. daß auch für Bürgerschulen 80 Schüler als Maximum zu gelten haben. Die meisten Landesgesetze über die Errichtung von Bürgerschulen haben aber die Maximalzahl der Schüler wesentlich herabgesetzt. So verfügt z. B. das diesbezügliche Gesetz für Oberösterreich vom 13. Jänner 1870, daß die Zahl der Schüler einer Klasse in der Regel 50 nicht überschreiten soll. Wenn die Zahl der Schüler nach dreijährigem Durchschnitt 60 erreicht, so muß für eine Parallelklasse vorgesorgt werden. In Preußen wurde durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für die über die Volksschule hinausreichenden Knabenschulen 50 und für die Mädchenschulen 40 als Höchstzahl festgesetzt.

Für die Gymnasien in Österreich wurde schon mit dem Ministerialerlasse vom 11. März 1857 angeordnet, daß die Zahl der Schüler einer Klasse nicht über 50 betragen dürfe. Übersteigt die Schülerzahl dieses Maximum, so ist die Klasse in zwei Parallelklassen aufzulösen. Nach den Landesgesetzen betreffs der Errichtung von Realschulen in Österreich soll die Zahl der Schüler in einer Klasse in der Regel nicht über 50, in Niederösterreich, Oberösterreich und Mähren nicht über 40 steigen. Erreicht die Schülerzahl nach dem dreijährigen Durchschnitte 60, so darf eine weitere Aufnahme von Schülern nur unter der Voraussetzung stattfinden, daß Parallelklassen errichtet werden. In Bayern sind als Maximum für die unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen 50, für die mittleren 45 und für die obersten 35 festgesetzt, in Preußen 50, 40 und 30, in Belgien 40, 35 und 30. In Schweden werden in einem Lehrzimmer höchstens 35 Schüler unterrichtet und in Sachsen, Norwegen und Dänemark gilt 30 als Höchstzahl.

Literatur: Abegg, Was schulden wir unseren Kindern? Stuttgart 1892. — Ahrens, Praktische Chemie. Stuttgart 1906. — Bock-Bürgel, Schulkunde. Breslau 1886. — Burckhard und Heidlmayr, Österr. Volksschulgesetze. Wien 1904. — Dittes, Schule der Pädagogik. Wien 1891. — Hofmann, Handbuch für Lehrer. Leipzig 1903. — Hübl, Handbuch für Direktoren. Brüx 1875. — Marenzeller, Normalien für die Gymnasien u. Realschulen. Wien 1884 und 1889. — Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1906. — Schmid, Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha

1859—1878. — Siebert, Der ärztliche Ratgeber. München 1900. — Verordnungsblatt des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Wien 1869—1907. — Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Wien 1904.

Steyr. *A. Rolleder.*

Übersetzen im altsprachlichen Unterricht. W. S. Teuffel, Lateinische Stilübungen (aus dem Nachlasse herausgegeben von seinem Sohn), 1887. Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht, 3. Aufl. 1903. Carl Bardt, Zur Technik des Übersetzens (Hilfsheft zu seiner Ausgabe ausgewählter Briefe aus Ciceronischer Zeit), 1901. — Zu vergleichen sind in diesem Handbuche die Artikel über lateinischen und griechischen Unterricht sowie die dort zu Anfang angeführten Gesamtdarstellungen.

Die Doppelseitigkeit der Sprache, daß sie uns fremde Gedanken vermittelt und zugleich ein Ausdrucksmittel für unsere eigenen Gedanken ist, tritt beim Übersetzen besonders deutlich hervor. Beide Seiten müssen bis zuletzt eifrig gepflegt werden, wenn auch das Übersetzen aus dem Deutschen auf den oberen Stufen keinen so großen Raum einnimmt wie in den unteren Klassen. Hier könnte man geradezu dem herrschenden Dogma entgegen einmal versuchen, den Anfangsunterricht so zu geben, daß von einem verständig geleiteten Übersetzen ins Lateinische ausgegangen wird. Wirkliches Latein enthalten ja die Lesestücke doch noch nicht. Mit Recht wird Wert darauf gelegt, es möglichst bald so einzurichten, daß die Sätze eines Stückes untereinander zusammenhängen. Doch braucht dies zunächst noch nicht der straffe Zusammenhang einer in sich geschlossenen Darstellung zu sein; es reicht aus, wenn der Gedankenkreis, dem die Einzelsätze entnommen sind, ein gemeinsamer ist, wie bei den Liedergruppen der ältesten epischen Dichtung. In mittleren Klassen wird das anders, weil hier gerade die Verbindung der Gedanken das ist, was gelernt werden soll. Beliebt sind Übungsbücher im Anschlusse an Cäsar, später an Cicero und Livius. Wirksamer bleibt es, wenn auch bei mündlichen Übungen der Lehrer den Text liefert und ihn nicht etwa diktiert, sondern nur vorspricht, Satz für Satz, so daß fortwährend alle beschäftigt sind, diesen oder jenen Teil des Lateinischen beizutragen. Das schärft die Aufmerksamkeit und gibt anderseits dem Lehrer die Möglichkeit, den Text jedesmal der Situation anzupassen, grammatisch wie inhaltlich. Sonst kann es leicht kommen, daß das Übungsbuch nach dem Grundsatze „Anschluß an die Lektüre" Stoffe verarbeitet, die gar nicht in jedem Jahre gelesen werden, also mancher Generation von Schülern unbekannt bleiben. Denn daß umgekehrt die Auswahl der Lektüre dem Zwange des eingeführten Übungsbuches unterworfen bleibe, wird doch niemand verlangen.

Daß der Lehrer den Text zu den schriftlichen Klassenarbeiten selbst entwirft, ist wohl allgemein anerkannter Grundsatz, von dem er nur von Zeit zu Zeit mit Bedacht abweichen wird, um nicht unversehens in Eintönigkeit zu verfallen. Noch eine Gefahr besteht, besonders für die oberen Klassen, daß eine Darstellung, die sich im Wortschatze eines alten Autors bewegt, unwillkürlich zu einer Wiedergabe auch seiner Gedanken und Anschauungen werde. Gallier und Karthager kommen auf diese Weise schlecht weg, weil Cäsar und Livius den Ton angeben; vor allem aber tut sich eine altmodische Art von Cicero-Verehrung in den lateinischen Skripten oft auch da hervor, wo Lehrer wie Schüler im Grunde des Herzens ganz anders denken. Aufrichtigkeit soll überall herrschen. Zugleich sollen diese Übungen allmählich doch dahin führen, daß zuletzt moderne Gedanken auch im originalen Zusammenhange moderner Texte ins Lateinische übertragen werden. Lessing, Gustav Freytag, Mommsen und manche andere bieten vortrefflichen Stoff, an dessen Bewältigung der Lehrer die Freude hat, immer noch mitzulernen. Den gereiften Schülern aber ist solche Arbeit vielleicht ein Ersatz für den verbannten lateinischen Aufsatz. Je höher hinauf, desto öfter wird der Fall eintreten, daß verschiedene Auffassungen des inneren Verhältnisses zwischen zwei Gedanken möglich sind, was beim Lesen gar nicht bemerkt wurde, nun aber durch die Übertragung ins Lateinische hervortritt. Für den Lehrer eine heilsame Probe,

ob er nicht zu sehr im eigenen Denken festgefahren ist, sondern noch die Fähigkeit besitzt, zu der er ja die Jugend erziehen soll, sich in den Vorstellungskreis eines anderen zu versetzen.

Wenn fürs Griechische während der letzten Jahre das Übersetzen aus der Muttersprache eine untergeordnete Rolle spielt, so entspricht dies dem überragenden Werte der griechischen Literatur, die hier möglichst alle Zeit in Anspruch nimmt; daß der Unterschied auch seine innere Berechtigung hat, ist in dem Artikel über Griechischen Unterricht dargetan.

Das Übersetzen ins Deutsche beginnt bei Cornel zweckmäßigerweise so, daß die wenigen Paragraphen, die in einer Stunde gemeinsam durchgearbeitet sind, zu Hause von den Jungen schriftlich übersetzt werden; in der nächsten Stunde müssen dann mehrere ihre Arbeit vorlesen und alle haben die Feder in der Hand, um Fehler zu berichtigen. Erst dann wird eine freie mündliche Nachübersetzung gefordert. Diese Scheidung von Vor- und Nachübersetzen bleibt auch auf späteren Stufen; nur ausnahmsweise, bei besonders leichten Partien, kann auf das zweite verzichtet werden. Für gewöhnlich ist es unerläßlich: einmal um rückwirkend die Aufmerksamkeit bei der Durchnahme zu steigern, dann aber und vor allem, weil es nur so möglich ist, die wörtliche Übersetzung, durch die einer zeigen soll, daß er sich selbständig um den Sinn bemüht hat, von der freieren, dem deutschen Sprachgeiste mehr angepaßten zu scheiden, die doch jedesmal erstrebt wird. Läßt man beide ineinanderfließen, so wird der Schüler leicht zur Unredlichkeit, mindestens Oberflächlichkeit verführt, weil er sogleich etwas einigermaßen Elegantes vorbringen soll; oder es entsteht der Fehler, vor dem die Österreichische Instruktion mit berechtigtem Nachdrucke warnt, daß der Lehrer fortwährend dazwischenredet, um eine ungeschickte Übersetzung nicht erst laut werden zu lassen. Nehme man das mangelhafte Deutsch, in dem noch die Spuren des mühsamen Konstruierens offen zu Tage treten, ruhig hin; dahinter steckt ehrliche Arbeit. Dann wird gemeinsam unter Leitung des Lehrers gebessert und nach Maßgabe der jugendlichen Kräfte eine geschmackvolle Form hergestellt, diese dann aber in der nächsten Stunde von allen gefordert. Dieses Verfahren gilt für Cäsar und Xenophon, aber auch wieder für Demosthenes und Tacitus.

Außer der freieren Übersetzung müssen die Schüler beim Wiederholen auch angeben können, warum sie gesucht und wie sie gefunden wurde; sonst erzieht man Nachsprecher. Schon die Rücksicht auf diese vermehrte Arbeit gebietet, daß man nicht ohne Not von der genauen Wiedergabe abweicht. So treu als möglich, so frei wie nötig! das ist ein alter, stets richtiger Grundsatz, dessen Befolgung allerdings nicht mechanisch geschehen kann, sondern verständiges Besinnen erfordert.

Zunächst ergibt sich von hier aus, daß es falsch ist, schlechtweg zu modernisieren. Die Übersetzung soll doch nicht bloß den fremden Autor in den Gedankenkreis des Lesers oder Hörers hereinziehen, sondern auch und eigentlich noch mehr den Leser zum Autor hinführen, und das heißt in der Regel erheben. Gewiß, wir fordern von den Schülern, daß sie „in ihr geliebtes Deutsch“ übertragen, nicht in irgend welchen unlebendigen Schuljargon; aber das Deutsch unserer Jugend ist noch im Werden und bedarf, um zur Kraft zu erwachsen, gerade des stärkenden Einflusses, den die Denk- und Redeweise der Alten ausübt. Den einzelnen Schriftstellern muß ihre Eigenart gelassen werden: Knappheit oder Fülle, Schlichtheit oder gewählter Ausdruck, kurze Sätze oder lange Perioden. Homer kommt im Deutschen anders heraus als Demosthenes, Tacitus anders als Cicero. Auch Anakoluthe sind nicht zu tilgen, weder unbeabsichtigte, wie bei Homer, Herodot, Thukydides, noch gewollte, wie die, in denen Platon die Art des wirklichen Gespräches malt.

Mit dem Fehler, vor dem soeben gewarnt wurde, ist ein anderer verwandt: die Sucht, zu erklären. Kaum ein gefährlicheres Wort gibt es als dies, daß eine gute Übersetzung die beste Erklärung sei. Der deutsche Text soll gar nicht den Eindruck größerer Deutlichkeit machen als das Original. Sei es, daß der Autor nicht vermocht hat Inhalt und Form zu

völliger Deckung zu bringen — dann ist eben dies für ihn charakteristisch, oder daß er mit Absicht dem Leser etwas zu tun übrig gelassen hat, etwas hinzuzudenken, eine Übertragung zu vollziehen — dann darf man doch diese seine Absicht nicht vereiteln. Zum Stile des Tacitus gehört es, daß er offiziell geprägte Bezeichnungen vermeidet und die entsprechenden Begriffe lieber von sich aus durch ein frei gewähltes Wort so andeutet, daß dem Leser der technische Ausdruck dabei einfällt; dieses Spiel wollen wir ihm nicht verderben. *Olentis uxores mariti* (Hor. od. I 17, 7) sind freilich die „Weibchen des stinkenden Bockes"; aber wer so übersetzt — man kann es erleben — zerstört den Scherz, den der Dichter machen wollte.

Wie hier bei der übertragenen Anwendung, so muß überall die Grundbedeutung im Deutschen möglichst zu demselben Rechte kommen, dessen sie sich im Original erfreut. Daraus folgt nicht, daß jedes etymologisch klar verständliche Wort auch danach übersetzt werden müßte; „wohlgeboren" für εὐγενής in der Sprache der Tragödie würde verletzen, weil das deutsche Wort im Kurialstil erstarrt ist. Das Entscheidende liegt immer in der Frage: was war dem Bewußtsein des Autors gegenwärtig, als er schrieb? Auf diese Weise wird, da das Sprachbewußtsein der Römer und vollends der Griechen dem Ursprunge näher stand als das unsere, mancher im Deutschen schon verblaßte Begriff mit frischer Farbe belebt. Wer bei Platon (Gastmahl 188 B.) in den Worten οἷς μαντικὴ ἐπιστατεῖ etwas uns Geläufiges, das „Gebiet" der Mantik, erkannt hat, wird hinfort mit dem deutschen Ausdruck eine bestimmtere Vorstellung verbinden. Auch wo eine so erquickliche Übereinstimmung nicht stattfindet, gilt doch immer die Regel: auf die Grundbedeutung zurückzugehen und aus ihr für den besonderen Zusammenhang selbständig die passende Übersetzung abzuleiten, nicht sogleich mit der abgeleiteten Bedeutung zu beginnen. So einfache Namen wie τέχνη und πόλις verlangen vom Übersetzer unablässige Überlegung, weil die Begriffe in der modernen Welt gespalten sind. Je länger und reicher die Geschichte ist, die ein Wort gehabt hat, desto schwieriger wird die Aufgabe. Wollte man σοφιστής durch „Sophist" wiedergeben, so wäre in den Begriff schon die ganze scharfe Kritik, die Platon an den „Meistern des Wissens" geübt hat, mit aufgenommen: was sie zum eigenen Ruhme sagen, würde unverständlich, die Bekämpfung durch Sokrates überflüssig erscheinen.

Ursprüngliche Kraft betätigen die alten Sprachen auch in der Wortstellung, die noch nicht konventionell gebunden ist, sondern sich der Reihenfolge der Gedanken, der Tatsachen anpaßt. Von dieser frischen Beweglichkeit vermag das Deutsche etwas mehr anzunehmen als andere moderne Sprachen, weil bei uns die Endungen noch nicht so völlig abgeschliffen sind wie z. B. im Französischen und Englischen. Und das Vorbild von Lateinern und Griechen dient wieder dazu, in uns das Bewußtsein dessen, was wir doch noch können, zu wecken. Beim Vorübersetzen mag der Schüler, dem Konstruieren und Verstehen schon Mühe genug macht, sich an die ihm normal scheinende Wortfolge halten: Subjekt voraus, dann die übrigen Teile, in ehrbar grammatikalischer Aufreihung. Nun aber wird gefragt, welche Wirkung denn die damit aufgegebene Wortstellung des Originals, für uns merkbar, gehabt hat, und ob sie sich nicht auch im Deutschen wiederherstellen lasse. Dazu bedarf es des Nachdenkens, des Besinnens auf Möglichkeiten, die im deutschen Sprachgefühl vorhanden sind, doch nicht gerade jeden Augenblick an der Oberfläche des Bewußtseins liegen. Allmählich gelingt es; man soll nur früh damit anfangen. *Iussit et extendi campos, subsidere valles, fronde tegi silvas, lapidosos surgere montes:* Metam. I. 43 f. Der Schüler übersetzt, für ihn richtig: „Er ließ auch Flächen sich dehnen, Täler sich senken u. s. w." Aber erst senkt es sich, und es werden Flächen; es erhebt sich steinig, und so entstehen Berge: erst die Ursache, dann die Wirkung. Das dürfen wir nicht verwischen. Also: „Auf seinen Befehl dehnen sich Flächen, senken sich Täler, belauben sich die Wälder, erheben sich steinig die Berge."

Ein Zurückgehen auf die Grundbedeutung ist auch für diejenigen Wörter und Wörtchen notwendig, die nur das Verhältnis zwischen Gedanken ausdrücken und damit der Verbindung der Sätze

dienen. **Partikeln und Konjunktionen** darf man nicht hoffen mit einem gleichartigen deutschen Wort ein für allemal zu treffen; auch eine unvermittelte Auswahl mehrerer Übersetzungen reicht nicht aus. Man muß im Bewußtsein festhalten, welche Stimmung des Redenden oder welches logische Verhältnis sie andeuten, wofür es manchmal einer umständlichen Umschreibung bedarf, und daraus dann für den einzelnen Fall einen einigermaßen entsprechenden deutschen Ausdruck ableiten. Es kann vorkommen, daß dies überhaupt nicht gelingt und daß nur in der Betonung oder in einer unausgesprochenen Begleitvorstellung der Sinn der Partikel nachwirkt. Das ist ja der große Vorzug der mündlichen Übersetzung in der Schule vor jeder künstlerisch noch so viel vollkommeneren gedruckten: daß der Wortlaut des Originals dem Sprechenden wie den Hörenden gegenwärtig bleibt, die Lükken oder Anstöße des erarbeiteten deutschen Gedankens ausgleicht und leise mitschwingend dem Ganzen einen volleren und reineren Klang verleiht.

Auf dem richtigen Verständnis der Konjunktionen beruht weiter zum guten Teil das für den **Periodenbau**. Auch hier muß auf die erste, äußerlich genaue Übersetzung eine Umformung folgen zu freierer Gestalt, in welcher die inneren Beziehungen der Gedankenglieder mit den der deutschen Sprache gemäßen Mitteln bezeichnet sind. Oft wird die grammatische Periode zerstört durch Zerlegung in mehrere Sätze, aus diesen dann aber durch kleine Bindemittel, unter Umständen durch Einschiebung eines ganz kurzen, nach vorwärts oder rückwärts zusammenfassenden Satzes eine logische Periode hergestellt. Doch dürfen wir auch nicht allzu ängstlich sein; unsere Sprache ist noch stark genug, daß man ihr etwas zumuten kann. Sie steht in bezug auf Beiordnung und Unterordnung etwa in der Mitte zwischen Homer und Demosthenes. Ein gar zu bequemes Auseinandergehen in koordinierte Sätze würde der Geschlossenheit und Energie des Denkens schädlich sein. Diese aber im deutschen Geiste zu nähren, ist hier wie überall sonst die eigentliche Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts.

Münster i. W. *Paul Cauer.*

Übung s. d. Art. Ermüdung, Gewöhnung, Sinnesbildung.

Übungsschule. „Ein Seminar ohne Kinderschule wäre ein Gebäude ohne Fundament, wäre eine Lehr- oder Lern-, mitunter auch eine Schwatz-, Disputier- und Kritisier-, nur keine Bildungsanstalt für praktische Lehrer. Ein Seminar ist gerade so viel wert, als die Schule, die es besitzt, wert ist. Echte Seminarlehrer hüten sie daher wie ihren Augapfel“ (Diesterweg).

Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Bildungsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen (bei jedem Lehrer- und Lehrerinnenseminar) eine Volksschule als Übungs- und Musterschule (bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen eventuell auch ein Kindergarten) mit eigenen Lehrkräften. Die unterrichtliche und erziehliche Arbeit in der Übungsschule liegt zunächst den Übungsschullehrern (Übungsschullehrerinnen) ob. An ihr haben auch mitzuwirken: der Direktor, mittelbar die Lehrer der speziellen Methodik und die Zöglinge des III. und IV. Jahrganges.

Dem Direktor kommt die Beaufsichtigung und Leitung der Übungsschule zu. Den Lehrern (Lehrerinnen) der Übungsschule liegt außer ihren Verpflichtungen in der Übungsschule ob: nach Zuweisung des Direktors spezielle Methodik zu lehren, mit den Zöglingen die Aufgaben für die praktischen Übungen im einzelnen zu besprechen, sie zu einer zweckentsprechenden Vorbereitung für den Unterricht anzuleiten und diese zu kontrollieren, an den Probelektionen und deren Beurteilungen sowie beim Besuch anderer Volksschulen sich zu beteiligen, den Zöglingen in allen die Schulpraxis betreffenden Dingen mit Rat und Tat an die Hand zu gehen. Die Übungsschule bietet den Zöglingen (Seminaristen) die notwendigen pädagogischen Anschauungen in der Form des Hospitierens beim Unterricht, aber auch Gelegenheit zu selbständigen Lehrversuchen dar. „Hic Rhodus, hic salta! gilt nicht bloß für den Seminaristen, sondern auch für die Lehrer. Die Übungsschule ist für sie Rhodus. Hier verlernen die Literaten die Parlier- und Doziersucht, die sie von den Universitäten mitbringen, hier verlernt der Theologe wo möglich das Predigen und Moralisieren, hier lernen alle Lehrer

den Seminaristen gegenüber, die zuhören, wenn sie sie noch zu lernen haben sollten, die Bescheidenheit, was gar so übel nicht ist" (Diesterweg). Die Aufgabe des Übungsschullehrers (der Übungsschullehrerin) ist es, dem Zögling immer ein Vorbild in jeder Hinsicht zu bieten. Die Übungsschule darf in ihren Einrichtungen nicht von jenen der im Lande bestehenden Volksschulen abweichen, sie muß die Zöglinge in sie einführen. Eine Musteranstalt soll sie auch sein in Betreff der vorhandenen Lehrmittel und Subsellien.

Der Seminarist soll schon frühzeitig nicht nur als Schüler, sondern auch als Lehrer betrachtet und in die Obliegenheiten seines künftigen Berufes eingeführt werden. Er ist anzuleiten, über Betragen und Fortschritte der Schüler und Schülerinnen sich ein Urteil zu bilden, im Individualisieren sich zu üben, die Wirkung der Erziehungsmittel kennen zu lernen und sich an allen Geschäften zu beteiligen, die er in seinem Berufe zu besorgen hat. Aus den Zöglingen des IV. Jahrganges ernennt der Direktor nach einem bestimmten Turnus die Klassenhelfer für die einzelnen Klassenlehrer (Klassenlehrerinnen) der Übungsschule. Diese Klassenhelfer haben sich unter der Anleitung der Klassenlehrer (Klassenlehrerinnen) in der Ausübung aller Obliegenheiten der letzteren zu üben; insbesondere liegt ihnen die Beaufsichtigung der Schüler und Schülerinnen vor Schulbeginn, ihre Führung in den Unterrichtspausen und bei Spaziergängen, die Mitbegleitung der Klasse bei den religiösen Übungen und die periodische Revision aller Schulbücher, Schreibrequisiten etc. der Übungsschüler ob. Übungsschule im Anschlusse an das pädagogische Seminar vgl. Artikel des Handbuches „Pädagogische Seminare)."

Literatur: Diesterweg, Über Lehrerbildung, Rhein. Blätter, N. F. XXXIX, Bd. 1849. — Kehr, Praxis der Volksschule, 1903. — Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen in Österreich, 1886.

Linz. *W. Zenz.*

Uhlig Gustav, Professor an der Universität Heidelberg, einer der Hauptvertreter des humanistischen Gymnasiums, geb. 9. Juli 1838 in Gleiwitz, besuchte zuerst die Friedrich Wilhelmsschule in Stettin, trat dann in die Quarta des Stettiner Mariastifts-Gymnasiums über und bezog nach bestandener Reifeprüfung im Herbst 1855 die Universität Bonn, um klassische Philologie zu studieren. Dort wurde er hauptsächlich durch Fr. Ritschl, zugleich aber auch durch Welcker und O. Jahn, dann, nachdem er die Bonner Universität mit der Berliner vertauscht hatte, durch Böckh, Moritz Haupt, Gerhard, Trendelenburg u. Müllenhoff wesentlich gefördert. Im Sommer 1864 habilitierte er sich an der Universität Zürich. Zu der akademischen



Gustav Uhlig.

gesellte sich ihm hier nicht lange nachher die Schultätigkeit, die er bald als Hauptaufgabe seines Lebens betrachtete. Er unterrichtete zuerst am Züricher Gymnasium als Vertreter des erkrankten Professors Fäsi, an dessen Stelle er nach seinem Ableben gewählt wurde. 1866 folgte er einem Rufe an das aargauische Kantonsgymnasium und blieb in diesem Amt bis zum Frühjahre 1872. Die Universitätstätigkeit gab er darum nicht auf, sondern setzte, von Aarau hinüberfahrend, seine Vorlesungen an der Züricher Hochschule fort, an welcher er 1869 zum außerordentlichen Professor ernannt wurde. Eine Unterbrechung erfuhr diese doppelte Tätigkeit nur im Winter 1869—1870 durch eine Reise nach Italien und Griechenland. 1872

wurde er als Direktor des Großherzoglichen Lyzeums nach Heidelberg berufen und verband auch dort von Anfang an mit der Schultätigkeit die akademische (seit 1878 als Honorarprofessor). Bis zum Tode Köchlys, 1876, beschränkte sich die letztere auf philologische Kollegien; von da an traten, wie in Zürich, daneben pädagogische Vorlesungen und zugleich eine seminaristische Tätigkeit für künftige Mittelschullehrer, in Unterrichtsübungen und Disputatorien bestehend. Wie seine Lehrtätigkeit an der Universität, war auch seine schriftstellerische Arbeit zwischen beiden Gebieten geteilt. Auf dem pädagogischen Gebiete ist er dauernd schriftstellerisch tätig seit 1890, von welchem Jahre an er die damals begründete Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“ redigiert. Seit der Mitte der Achtzigerjahre hat er versucht, auf Reisen seine Kenntnis des inländischen und ausländischen Schulwesens zu erweitern, und hat speziell in den höheren Schulen Schwedens, Norwegens und Dänemarks, dann Österreichs und Ungarns, endlich Italiens, Griechenlands und Ägyptens Beobachtungen gemacht und veröffentlicht. Im Herbst 1899 ist Uhlig als Direktor des Heidelberger Gymnasiums in den Ruhestand getreten und beschränkt sich seitdem auf schriftstellerische und akademische Tätigkeit.

Umgang. Alle Beeinflussung, die der Zögling erfährt, geschieht durch Erfahrung und Umgang. Aus der ersteren entstammt zumeist, was seine intellektuelle Bildung ausmacht, aus dem letzteren seine Gesinnung. Unter Umgang insbesondere versteht man nicht eine flüchtige Berührung des Zöglings mit anderen Personen, sondern einen anhaltenden Verkehr mit ihnen, woraus sich eben auch die tiefere erziehliche Beeinflussung erklärt. Herbart hat daher mit Recht darauf hingewiesen, daß der erziehende Unterricht im wesentlichen nur die Aufgabe habe, die Vorarbeit dieser beiden auf den kindlichen Geist nachhaltig wirkenden Mächte (der Erfahrung und des Umganges) fortzusetzen, zu ergänzen und zu berichtigen. Dabei ist zu beachten, daß ein mehrfacher Umgang des Zöglings möglich ist, ein Umgang mit seinesgleichen: Mitschülern, Spielgenossen und Kameraden; mit Erwachsenen: seinen Eltern, Lehrern, Geschwistern, ja auch mit imaginären Personen und Dingen, mit Tieren, kurz mit allem, was beseelt ist oder was er beseelt. Der Umgang bezieht sich also auf das Gebiet des Lebens, die Erfahrung auf das der Natur. In zwei großen Kreisen liegen die zwei Quellgebiete des Wissens und der Gesinnung nebeneinander, ja sie kreuzen sich vielfach, wie eine eingehendere Analyse zeigen könnte. Es ist klar, daß es vor allem Pflicht des Erziehers ist, auf die Auswahl des Umganges bei seinem Zögling die größte Aufmerksamkeit zu verwenden, den Umgang selbst genau zu überwachen. Der Umgang mit älteren Spiel- und Lerngenossen kann anregend und aufmunternd wirken, aber freilich auch verderbend, der mit wesentlich jüngeren herabziehend. Vielfach wird man in dieser Hinsicht der Neigung des Kindes nachgeben müssen; je nach seiner Individualität wird sich das eine lieber Kindern aus geringerem Stande, das andere solchen seines oder höherer Stände anschließen; das eine wird sich mit einem Genossen zufrieden geben, das andere sich lieber mehreren anschließen Es darf nicht vergessen werden, daß man diese Art der Selbstbestimmung des Zöglings eher fördern als unterdrücken sollte. Im allgemeinen freilich wird Gleichheit der gesamten Entwicklungsstufe das gesündeste Verhältnis sein und das spricht auch, wie Münch richtig hervorgehoben hat, zu Gunsten der Schuleinrichtung fest abgegrenzter Klassen. „Wenn dabei die Verschiedenheit von Stand und Herkunft sich stärker trennend erweist, als die Klassengemeinschaft verbindet, so ist das nicht Schuld der Schule, sondern Einwirkung von der häuslichen Sphäre her und eine unerfreuliche Einwirkung jedenfalls.“ Lehrer und Erzieher drücken natürlich ihren Zöglingen ebenso wie die Eltern ihren Kindern den Stempel ihres eigenen Geistes und ihrer Gesinnung um so vollkommener auf, je länger und inniger ihr gegenseitiger Umgang ist. Ist die Atmosphäre des Hauses eine günstige, so wird es gewiß von besonderem Werte sein, wenn Kindern der Aufenthalt im eigenen Hause und der Verkehr mit Eltern und Geschwistern so lieb gemacht wird, daß sie von selbst nicht die Neigung empfinden, den Schwerpunkt ihres Verkehres nach

außen zu verlegen. Anderseits werden Lehrer und Erzieher nachhaltig und segenstiftend auf die ihnen anvertrauten Zöglinge wirken, wenn sie gesinnungstüchtig und konsequent im Handeln sind. Noch mehr als im Schulleben wird dies natürlich in der Einzelerziehung (Fürstenerziehung) hervortreten, wo es sich um eine noch vielseitigere und anhaltendere Berührung zwischen Erzieher und Zögling handelt, welche die Form eines persönlichen Verkehres annimmt. Alle Tugenden und alle Schwächen des Erziehers machen sich in mehr oder minderem Grade im Zögling geltend; zunächst hängt daher das ganze Erziehungsresultat von dem glücklichen Wurfe bei der Wahl des Erziehers ab (s. Art. Hilfskräfte bei der Erziehung). Lehrer sowohl als Erzieher (im engeren Sinne) haben übrigens zu beachten, daß der Umgang unter Umständen auch die eigene Autorität schwächen kann. Ist er zu vielseitig und zu nahe, so werden die menschlichen Schwächen des Erziehers dem Zögling sichtbar; es gibt daher kein größeres Schonungsmittel der Autorität als Ausschließung des Umganges. Über den Umgang im Unterricht im Sinne der Mitbeschäftigung vgl. den Artikel „Selbsttätigkeit des Schülers"; über die Gefahr, welche bezüglich des Umganges in dem ausschließlichen Fachlehrersystem gelegen ist, vgl. die Artikel „Fachlehrersystem" und „Klassenlehrer". Hier sei nur erwähnt, daß es aus den früher aufgezeigten Gründen ein großer Übelstand ist, wenn die Kinder während ihrer ganzen Schulzeit, was ja in vielen Dorfschulen der Fall ist, auf eine einzige Lehrkraft angewiesen sind. Auch soll zum Schlusse noch darauf hingewiesen werden, daß es auch für junge Lehrer eine wichtige Pflicht gegen sich selbst wie gegen ihren Beruf und Stand ist, in der Wahl des eigenen Umganges möglichst vorsichtig zu sein, schon in Beherzigung des Wortes: Sage mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist.

Literatur: Hartleb, Art. „Umgang" in Reins Enz. Handb. der Pädg. und F. Sander, Lexikon der Pädagogik. — Barth E., Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik. Beyer u. S., Langensalza. — Sallwürk E. v., Haus, Welt und Schule. 1902. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. Beyer u. S., Langensalza (Kap., VII. „Der Umgang").

Linz. *J. Loos.*

Unaufmerksamkeit s. d. Art. Aufmerksamkeit.

Unbewußtes Vorstellungsleben s. d. Art. Bewußtsein und Vorstellungsleben.

Ungarn. Die geschichtliche Entwicklung und der gegenwärtige Zustand des Schulwesens in Ungarn ist durch zwei Momente bestimmt: die Übernahme einer bereits vorhandenen Kultur aus Westeuropa, bei naturgemäßem Vorwiegen des deutschen Nachbarreiches, und die verschiedene Ausprägung dieser Kultur in den politischen, ethnographischen und konfessionellen Besonderheiten, aus deren Zusammenschweißung das moderne Ungarn unter der kraftvollen Führung des magyarischen Stammes entstanden ist.

Daher sind die Hauptepochen der geschichtlichen Entwicklung dieses Schulwesens bedingt einerseits durch die großen Wandlungen im Geistesleben des Abendlandes, anderseits durch die politischen Umgestaltungen, welche für das Kulturleben Ungarns von noch größerer Bedeutung sind als anderwärts. Man pflegt demnach vier große Hauptperioden zu unterscheiden:

1. Von der Christianisierung der Magyaren durch Stephan den Heiligen bis zum Zusammenbruche des Reiches in der Schlacht bei Mohacs und zum Eindringen der Reformation (1000—1526).
2. Von der Reformation bis zur Regierung Maria Theresias (1526—1740).
3. Von Maria Theresia bis zum Ausgleiche zwischen Österreich und Ungarn (1740—1867).
4. Von 1867 herwärts.

1. **1000—1526.** Mit dem Christentum zieht die geistliche Schule in Ungarn ein, gestützt und gefördert von der kraftvollen Persönlichkeit Stephans I. (997—1038). Bei jeder Pfarrei, so ordnet er an, soll auch Schule gehalten und der christliche Glaube und das Lesen gelehrt werden. An die Hofschule Karls des Großen, dessen Einrichtungen der König vielfach übernimmt, erinnert die Schule, welche Erzbischof Gerhard errichtete und einem gewissen M. Walter übergab.

Der deutsche Einfluß der Arpadenzeit mischt sich unter den Anjouern mit italienischem Geiste. Das Aufblühen des

Reiches unter der starken Hand dieser fremden Dynastie nach den Wirren der letzten Arpaden wirkt auch auf die Entwicklung des Schulwesens günstig, dessen höhere Stufen vor allem in den Händen der Orden (Benediktiner und Zisterzienser) liegen. 1276 blühen in Veßprim die freien Künste „wie in Paris"; unter König Ludwig wird (1367) eine Universität (studium generale) in Fünfkirchen errichtet, welcher unter Sigismund die zu Ofen (1389) folgt.

Der machtvolle Einfluß der Renaissance und des Humanismus belebt in den Tagen der tatkräftigen Corviner das Schulwesen neu. König Matthias gründet (1467) die Hochschule zu Ofen unter der ausgesprochenen Einwirkung jener Geisteswelle. Indes sind alle diese Gründungen von kurzer Dauer.

Neben der geistlichen Schule begegnet uns auch die zweite Form mittelalterlichen Schulwesens, die Stadtschule, mit ihrem wesentlich an die geistliche Schule sich anlehnenden Unterrichtsbetrieb. Der Bürgerstand und das Städtewesen Ungarns jener Zeit ist deutsch. Daher blüht die Stadtschule vor allem in den deutschen Kolonistengruppen der Zips und Siebenbürgens, wo sie, als eine Einrichtung der bürgerlichen Gemeinschaft aus der Stammheimat mitgebracht, besonders sorgfältige Pflege erfährt.

Bei den Siebenbürger Sachsen findet sich schon im 14. Jahrhundert nicht nur in den Städten überall die Schule und der Schulmeister, sondern selbst in Dorfgemeinden, wo der scholasticus oder rector scholarum gleichzeitig notarius publicus ist. Daher streitet damals oft politische Gemeinde und Kirche um das Recht der Stellenbesetzung. Selbstverständlich handelt es sich dabei immer um die mittelalterliche Lateinschule.

2. 1526—1740. Das durch innere Wirren zerrüttete Ungarn erliegt dem Ansturm des Mohammedanismus und gelangt für anderthalb Jahrhunderte unter die Herrschaft des Halbmondes. Siebenbürgen wird souzeränes Fürstentum der Pforte und durch seine geographische Lage ein wichtiges Streitobjekt einheimischer ehrgeiziger Thronprätendenten, der Pforte und des Erzhauses. Die jammervolle politische Lage begünstigt eine explosionsartige Ausbreitung und Befestigung der Reformation, zumal in Siebenbürgen. Dabei erhält der Protestantismus zugleich nationales Gepräge. Die Magyaren nehmen in ihrer Mehrzahl das helvetische, Zipser, Deutsche und Siebenbürger Sachsen das augsburgische Glaubensbekenntnis an.

Auch in Ungarn zeitigt die deutsche Reformation, ihrem Wesen entsprechend, eine Neuorganisation des Schulwesens. So entstehen die evangelischen Schulanstalten augsburgischer Konfession in Ödenburg, Eperies, Bartfeld, kalvinische in Papa, Debreczin, Sarospatak, teils unter der Ägide ungarischer Magnatenfamilien, teils getragen von der Bürgerschaft deutscher Städte. Als bedeutende Schulmänner treten uns entgegen Leonhard Stöckel, der Reformator der deutschen Gebiete Nordungarns, in Bartfeld, Matthias Biro aus Deva in Debreczin. Charakteristisch ist die Ausgestaltung einzelner dieser Anstalten zur schola universalis, welche alle Bildungsstufen von der Elementarschule bis zur theologischen und juridischen Akademie umfaßt, so besonders Debreczin, Eperies, Ödenburg, Sarospatak, wo diese Verbindung bis heute fortbesteht. Alle diese Anstalten werden Bildungszentren, von denen aus auch die mit der Kirche organisch verbundene Elementarschule neue Belebung erfährt. Gemäß der Grundforderung des Protestantismus gilt es die Einführung der Gläubigen in die heilige Schrift, welche zu diesem Zwecke nun auch in die magyarische Sprache übersetzt wird (das N. T. zuerst 1541) und so der Muttersprache im Unterricht den gebührenden Platz anweist.

In Siebenbürgen schreibt der Kronstädter Johannes Honterus, der „Reformator Siebenbürgens", als Verfasser zahlreicher Werke zur Beförderung des lateinischen und griechischen Studiums sowie einer Kosmographie von Krakau bis Basel berühmt, die „Kirchenordnung aller Deutschen in Siebenbürgen" (1547), welche in einem besonderen Abschnitte von der Wiederherstellung der Schulen handelt, die nicht nur in den Städten, sondern auch in den Dörfern eingerichtet werden sollen, um die Knaben nächst Lesen und Schreiben auch beiderlei Sprachen „Grammaticam, Dialecticam u. dgl. andere freie Künste" zu lehren.

Diese Neueinrichtung im Geiste der Reformation und des Humanismus wird zunächst in den städtischen Gymnasien durchgeführt, aber auch in Schulordnungen für Dorfschulen begegnet uns noch die Forderung lateinischen und griechischen Unterrichts.

Der Erfolg des Protestantismus auf dem Schulgebiete zeitigt in der katholischen Kirche ähnliche Bestrebungen. Die katholischen Stände suchen auf dem Reichstage von 1548 den Schutz der Krone für ihre Schulen an. Nikolaus Olah, Erzbischof von Gran, trägt die Anstellung eines Schullehrers bei jeder Pfarre auf und ruft die Jesuiten ins Land, die sich immer mehr festsetzen und in ihren nach der Ratio studiorum soc. Jesu eingerichteten höheren Schulen die Bildung der führenden Stände in die Hand bekommen und mit Hilfe des Hofes insonderheit den protestantischen Hochadel Ungarns wieder zum größten Teil in den Schoß der katholischen Kirche zurückführen. Erzbischof Peter Pázmány von Gran stiftet (1633) die Universität zu Tyrnau, die später nach Ofen übersiedelt und so den Grundstock der heutigen Landesuniversität gebildet hat, der Erzbischof von Erlau (1657) eine solche zu Kaschau und ein Netz von Jesuitengymnasien überzieht allmählich das Land in weitem Bogen von Großwardein im Osten bis Ödenburg und Güns im Westen. Unterstützt von der Waffengewalt der kaiserlichen Generale unternehmen sie die Rekatholisierung ganzer Gebiete zum Teil mit blutigen Mitteln, unbeirrt durch feierliche Friedensschlüsse und Verträge (Wien 1686), welche den gesetzlich anerkannten Landeskirchen freie Religionsübung zusicherten. So bekommen sie das Schulwesen des 17. Jahrhunderts im eigentlichen Ungarn immer mehr in die Hand. Eine große Zahl protestantischer Kirchen und Schulen wird geschlossen; wo sie sich behaupten, sind sie den größten Vexationen ausgesetzt.

Aus diesen Zeiten datiert die enge Verbindung des ungarischen Staates mit der katholischen Kirche, welche namentlich auf dem Gebiete des Unterrichtswesens bis heute wirksam ist.

Besser konnte sich Siebenbürgen der Reaktion erwehren, das bei seiner Stellung auch vorsichtigere Behandlung erforderte, zumal jenes intolerante Vorgehen eine Reihe blutiger Aufstände in Ungarn erzeugte, als deren letztes Ziel die Loslösung von Österreich galt.

Zwar errichteten die Jesuiten (1581) in Klausenburg eine Akademie, aber sie wurden schon 1603 aus dem Land gewiesen. Dagegen erhält sich am selben Orte das von den Unitariern zur Ausbildung ihrer Geistlichen (1556) errichtete Kolleg und ebenso das vom Fürsten Gabriel Bethlen zunächst in Weißenburg (Karlsburg) gegründete, später nach Nagy-Enyed verlegte reformierte Kollegium, an welchem viele ausländische Lehrer, darunter auch Opitz wirkten.

Bei dem endgültigen Übergang Siebenbürgens an Österreich wurden dem Lande im Leopoldinischen Diplom (1691) alle Rechte und Freiheiten der rezipierten Religionen zugesichert, was freilich nicht ausschloß, daß auch hier unter Führung der Jesuiten und gestützt von den jeweiligen kommandierenden Generalen Gegenreformation und Rekatholisierung in Angriff genommen und katholische Schulen errichtet wurden. So kommt es, daß bei Auflösung des Jesuitenordens (1773) in Ungarn und Siebenbürgen 41 Jesuitengymnasien und außerdem noch etwa 30 verschiedenen Orden angehörige katholische Gymnasien bestanden.

Von einer gewissen Regelung des Volksschulwesens auch auf dem flachen Lande kann nur bei den protestantischen Kirchen die Rede sein, aus deren Gymnasien und Kollegien so mancher vor vollendetem Kurs abging und ein Dorfschulamt übernahm, vielleicht in der Hoffnung, unter günstigen Verhältnissen das Studium fortsetzen zu können. So setzt die Synode der evangelischen Kirche Siebenbürgens im Einvernehmen mit der „Nationsuniversität", d. i. der höchsten politischen Vertretung des Sachsenlandes schon 1722 die allgemeine Schulpflicht fest, wonach alle Kinder beiderlei Geschlechtes in Städten und Dörfern zur Schule anzuhalten wären, daß sie lesen, schreiben und den Katechismum lernen und in Märkten und Dörfern keiner als Rektor anzunehmen sei, der nicht wenigstens zwei oder drei Jahre in einem Stadtgymnasium studiert und seine Klassen absolviert hätte.

3. **1740—1867.** Am Anfange und Abschlusse dieser Periode stehen fruchtlose Versuche Österreichs, den Gesamtstaat zu zentralisieren und die deutsche Amtssprache allgemein durchzuführen, wovon auch Ungarn und sein Schulwesen berührt wird.

Maria Theresia setzt mit einer epochalen Wirksamkeit ein, Josef II. versucht eine Fortsetzung, beide haben es auf eine Reform des ganzen Bildungswesens abgesehen. Die erste verleugnet auch hiebei ihren streng katholischen Standpunkt nicht, der letztere dagegen fußt auf dem Boden der Aufklärung (siehe Art. Österreich, S. 158 ff. und 171 ff.). Beider Unternehmen stößt auf den stärksten Widerstand. Noch nie ist so entscheidend mit dem Stabilitätsprinzip des österreichischen Schulwesens gebrochen worden als in diesen Tagen. Die Reform trägt das Zeichen des Kampfes zwischen Staat und Kirche. Im berühmten Wort der Kaiserin, „die Schule ist ein Politicum", kommt die Überzeugung zum Ausdruck, daß es eine Hauptaufgabe des weltlichen Regiments sei, der geistigen Wohlfahrt der Bevölkerung Rechnung zu tragen, da sonst die materielle einer sicheren Grundlage entbehren muß. Parallel mit der Errichtung der Studienhofkommission in Wien (siehe oben, S. 172) wurde auch für die ungarischen Erbländer eine Studien- und Schulkommission eingesetzt (1774) und aus den durch Aufhebung des Jesuitenordens (1773) freigewordenen Mitteln ein staatlicher Studienfonds gegründet. Der „Allgemeinen Schulordnung" für die österreichischen Erblande (siehe oben, S. 159) entsprechend, wurde 1777 die Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas (Tom. I.) herausgegeben (bearbeitet von Sonnenfels, van Swieten, Ürményi und Tersztyanszky), welche den Geist der fridericianischen Epoche in das ungarische Schulwesen hineintrug und die Grundlage seiner Entwicklung bis in die Vierzigerjahre des 19. Jahrhunderts bildete. Sie umfaßt das gesamte Bildungswesen von der Universität (die nunmehr als „königliche" Anstalt und durch die medizinische Fakultät vervollständigt von Tyrnau nach Ofen, 1784 nach Pest verlegt wurde) und den fünf Akademien (juridischen Fakultäten) durch die Gymnasien und Grammatikalschulen bis zu den National- oder Vernikularschulen. Diese bestehen in drei Formen: Dorfschulen mit einem, Marktschulen mit zwei, Stadtschulen mit drei Lehrern. In den letzten beiden wird Deutsch obligatorisch, in allen dreien Latein fakultativ gelehrt. Unter den Stadtschulen gibt es einzelne, die als „Normalschulen" einen erweiterten Lehrgang mit höheren Zielen haben und zugleich der Lehrerbildung dienen sollen. Die Grammatikalschule unterrichtet in dreijährigem Kurs in Religion, Latein, vaterländischer Geschichte und Geographie, Arithmetik, Naturgeschichte, Deutsch oder einer anderen Landessprache (fakultativ Griechisch, Geom.); das Gymnasium (schola humanitatis) treibt in zwei Jahren ausgiebig lateinische Lektüre und Stilistik, erweitert die Realien sowie die fakultativen Gegenstände und fügt Rechtswissenschaft hinzu; ein zweijähriger philosophischer Kurs soll mit Philosophie, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften (unter Anwendung auf Landwirtschaft), Politik, Diplomatik diese Bildung zum Abschlusse bringen. Man sieht, wie hier in das überlieferte Schema der Jesuitengymnasien (siehe oben, S. 170) die modernen Tendenzen auf reale Gegenstände und praktische Kenntnisse eindringen. Die Durchführung übrigens erfolgte nur mangelhaft und stellenweise. Wohl wurde das Land in neun Schuldistrikte mit besonderen Studiendirektoren und mit Inspektoren für die Volks-(Vernikular-)schulen eingeteilt, aber es fehlten feste Bestimmungen über die Verpflichtung zur Errichtung und Erhaltung von Schulen und zum Schulbesuche. Dazu kam die Opposition namentlich der protestantischen Stände gegen das vom mißliebigen Wiener Hof mit seinen katholisierenden Tendenzen aufoktroyierte Schulgesetz und so wurde dieses doch nur da durchgeführt, wo die Mittel und der gute Wille vorhanden waren, d. h. in den katholischen Schulen. Immerhin übte es aber auch auf die akatholischen Schulen, wenn auch nur indirekt, eine gewisse Wirkung aus.

Josef II. setzte das begonnene Werk der Schulreform hier in derselben radikalen Weise fort wie in den österreichischen Erblanden (siehe oben, S. 159 f.). Die allgemeine Schulpflicht wurde ausgesprochen und mit strengen Strafbestimmungen ver-

sehen, der Einfluß der Kirche wurde zurückgedrängt, man errichtete Simultanschulen, an Stelle der Landessprache oder des Lateins trat das Deutsche als allgemeine Unterrichtssprache. Kein Wunder, daß sich gegen diese Reformen heftiger Widerstand erhob und auch die Berufung Felbigers nach Ungarn zum Propst von Preßburg und Oberleiter des katholischen Volksschulwesens keinen bleibenden Erfolg hatte. Nach Josefs Tod sicherte der Preßburger Reichstag von 1790/1 den Konfessionen die freie Verfügung über ihre Schulen zu, Latein wurde wieder die Unterrichtssprache der Gymnasien, der Unterricht der magyarischen Sprache wurde für alle Schulen des Landes obligatorisch gemacht. Eine Kommission zur Ausarbeitung eines neuen Schulgesetzes wurde eingesetzt, deren Tätigkeit in einer zweiten Ratio educationis publicae totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas (Budae 1806) vom Jahre 1806 zum Abschlusse kam. Aufriß und Gliederung des Schulwesens bleibt so wie in der ersten Ratio, nur daß die Grammatikalschule vier und die Humanitätsschule nur zwei Jahre erhält. Im einzelnen aber zeigt sich die reaktionäre Tendenz, wie sie gleichzeitig in Österreich durch Rottenhann (siehe oben, S. 161 und 174) verkörpert ist. Neben dem ausgiebigen Religionsunterrichte ordnen genaue Instruktionen den Besuch des Gottesdienstes und die Teilnahme an religiösen Übungen. Die Realien und gemeinnützigen Kenntnisse erscheinen eingeschränkt. Hinsichtlich der Sprachen behält das Latein wohl seine alte Stellung, aber das Deutsche tritt mehr zurück und es wird dafür das Magyarische als die lingua patria besonders betont und allen Schulen und Lehrern zu entsprechender Pflege empfohlen. Dadurch inauguriert diese zweite Ratio die neue Epoche, welche den nationalen Gedanken mehr und mehr in das Schulwesen einführt. Allerdings war sie ausdrücklich nur für die katholischen Schulen vorgeschrieben, übte aber doch ähnlich ihrer Vorgängerin auch auf das Schulwesen der anderen Konfessionen durch Vorbild und Antrieb einen Einfluß aus.

In Siebenbürgen besaßen auch nach dem Übergang des Fürstentums in die Habsburgische Gesamtmonarchie die „rezipierten Konfessionen" (kath., ref., luth. unitarisch) eine weitergehende Autonomie und zum Teil auch in der politischen Verfassung des Landes eine feste Stütze, so daß der Einfluß der Wiener Regierung hier nicht so weit ging. So konnte z. B. das Schulwesen der evangelischen Kirche der Sachsen infolge seines geistigen Zusammenhanges mit Deutschland die Ideen der Aufklärungspädagogik direkt übernehmen, wie das ein 1823 eingeführter „Plan zur Verbesserung des Schulwesens der Augsburgischen Konfessionsverwandten in Siebenbürgen" zum Ausdruck bringt. Er ordnet den Unterricht in den überall bestehenden Volksschulen im Geiste der vorpestalozzischen Epoche, während ein 1834 erlassener Schulplan für Gymnasien schon von den Tendenzen berührt ist, welche die preußische Unterrichtsverfassung von 1816 zeigt. Das Gymnasium, welches noch die alte Einteilung in Grammatikalkurs (einschließlich der Elementarklasse 6 Jahre), Humanitätskurs (4 Jahre), philosophischer Kurs (2 Jahre) besitzt, hat in seinen unteren Klassen auch den Bedürfnissen des Bürgerstandes zu dienen und es ist ihm ein Schullehrerseminar und eine technologische Klasse (Realschule) in Form von Nebenklassen eingegliedert.

Im eigentlichen Ungarn machte sich inzwischen das lange niedergehaltene und zurückgedrängte nationale Leben namentlich auch in einer starken Bewegung für Hebung und Verbreitung der ungarischen Sprache und einer nationalen Bildung immer mehr geltend. Der Reichstag erklärte im II. Gesetzartikel von 1844 das Magyarische als ausschließliche Geschäftssprache Ungarns und verlangte, daß es binnen kürzester Zeit die einzige Unterrichtssprache sein solle. Der erste konstitutionelle Unterrichtsminister Ungarns Baron Josef Eötvös nahm 1848 die Neugestaltung des gesamten Unterrichtswesens in nationalem Sinne in Angriff, bis der Ausbruch und der unglückliche Ausgang des Freiheitskrieges diesen Bestrebungen ein jähes Ende bereitete.

Die neuerliche Periode des Absolutismus (1850—1860) stellt das Schulwesen Ungarns wieder unter die österreichische Schulverwaltung, wie sie in dieser Periode Graf Leo Thun (siehe oben, S. 163 f. u. 177 f.) ver-

trat. Das energische Eingreifen derselben war in der Tat bei allem Widerstand, den sie begreiflicherweise mit ihrer zentralisierenden und germanisierenden Tendenz in den nationalen Kreisen fand, von der größten Bedeutung. Es entstanden viele neue Volksschulen, der Schulbesuch wurde streng beaufsichtigt, die Lehrerbildung wurde durch Verordnungen und Errichtung neuer Lehrerbildungsanstalten gefördert, der Gymnasialunterricht durch den österreichischen „Organisationsentwurf" im modernen Sinne umgestaltet.

Mit der Wiederherstellung konstitutioneller Zustände durch das Oktoberdiplom von 1860 trat allerdings naturgemäß eine gewisse Reaktion wider die Schöpfungen des Absolutismus ein, die aber bei dem Mangel eines positiven Programms mit ihrem oft unklaren Zurückgreifen auf Überlebtes nichts Bleibendes schuf, zumal die hiefür erforderliche Festigung der politischen Verhältnisse fehlte.

4. Von 1867 bis zur Gegenwart. *A. Volksschulwesen.* Als Ungarn mit dem „Ausgleich" von 1867 endlich die in jahrhundertlangen Kämpfen heiß umstrittene staatliche Selbständigkeit und zugleich durch die jetzt erst tatsächlich erfolgte Vereinigung mit Siebenbürgen seine gegenwärtige Abrundung erhielt, sah es sich vor neue große Aufgaben im Bildungswesen gestellt. Fehlte doch jede allgemeine, staatliche Ordnung des Schulwesens, dieses wichtigen Politikums, als das es sonst allenthalben schon vom 18. Jahrhundert erkannt worden war. Zugleich war es dem führenden magyarischen Stamm darum zu tun, seine Präponderanz, das „nationale" Gepräge des Staates in der Schule und durch die Schule mehr und mehr zum Ausdruck zu bringen. Nach beiden Richtungen ist die erste, 1870 aufgenommene Schulstatistik außerordentlich lehrreich. Sie weist bei einer Gesamtbevölkerung von 13·2 Millionen (für Ungarn und Siebenbürgen, mit Ausschluß von Kroatien und Slawonien, dessen Schulwesen eine selbständige Organisation besitzt) 2,284.741 schulpflichtige (d. i. 6—15jährige) Kinder auf, von denen aber nur 1,152.115, also wenig mehr als die Hälfte, die Schule tatsächlich besuchen, bezw. Unterricht erhalten. Der Muttersprache nach sind von den Schulpflichtigen 47·4% Magyaren, 18·7% Rumänen, 13·8% Slowaken, 13·7% Deutsche, 3·4% Ruthenen, 2·1% Serben, 1·5% Kroaten. Der tatsächliche Schulbesuch seitens der einzelnen Nationalitäten im Verhältnisse zu ihren Schulpflichtigen beträgt in derselben Reihenfolge 50·3, 30·4, 50, 68·6, 41·7, 35·7, 50·6%, steht also am höchsten bei den Deutschen, am niedrigsten bei den Rumänen. Die Zahl der Analphabeten beträgt zu gleicher Zeit im ehemaligen Ungarn in den Komitaten 51·7%, in den Städten 40·2%, in Siebenbürgen gar 80·3% und 53·5%. Unter den 13.798 zurzeit bestehenden Volksschulen waren 479 von den politischen Gemeinden erhaltene Schulen — und zwar durchwegs Neugründungen — alle übrigen konfessionell. Die Unterrichtssprache entspricht im großen ganzen dem Verhältnisse der Nationalitäten, namentlich wenn man auch die Schulen mit zweifacher (einige sogar mit dreifacher) Unterrichtssprache heranzieht. Von der angegebenen Gesamtzahl war die Unterrichtssprache magyarisch in 5818 (42·1%) rumänisch in 2569 (18·5%), slowakisch in 1821 (13·1%), deutsch in 1232 (8·9%) Schulen. Dazu kommen noch die gemischtsprachigen Schulen: magyarisch neben einer oder zwei anderen Unterrichtssprachen 1451 (10·5%), deutsch ebenso 849 (6·1%) — letztere immer auch mit magyarisch-slowakisch 432 (3·1%), rumänisch 231 (1·6%). Den Hauptprozentsatz der magyarisch-deutsch zweisprachigen Schulen bilden die römisch-katholischen (328) und die israelitischen (253) Schulen. Dazu kommen noch 53 evangelische und 60 Gemeindeschulen.

Mit diesen Verhältnissen hatte die Gesetzgebung des neuen Staatswesens zu rechnen und sie tat es unter Führung des ersten Kultusministers, Baron Josef Eötvös — eines durch Adel der Gesinnung, warmen Patriotismus, Weite und Tiefe des Geistes, umfassende Bildung und glänzende schriftstellerische Begabung gleich ausgezeichneten Mannes — in einer auch gegenüber den verschiedenen Konfessionen und Nationalitäten loyalen Weise. Das Gesetz „über die Gleichberechtigung der Nationalitäten" (44. Gesetzartikel von 1868) erklärt zwar alle Landesbürger Ungarns „in politischer Hinsicht" als die „unteilbare einheitliche ungarische Nation", gewährt jedoch den einzelnen im Lande vertretenen „Nationalitäten", namentlich auch den Kirchen unter anderen Rechten ausdrücklich auch

das der Errichtung von Elementar-, Mittel- und höheren Schulen, deren Unterrichtssprache sie selbst bestimmen können. Ja es wird „der Minister für öffentlichen Unterricht verpflichtet, in den Staatslehranstalten möglichst dafür zu sorgen, daß die Bürger einer jeden Nationalität des Landes, wenn sie in größeren Massen zusammenleben, in der Nähe der von ihnen bewohnten Gegend sich in ihrer Muttersprache bilden können bis dahin, wo die höhere akademische Bildung beginnt". Das Gesetz über die Vereinigung Ungarns mit Siebenbürgen (43. Gesetzartikel von 1868) sicherte noch ausdrücklich den Konfessionen die in den siebenbürgischen Religionargesetzen statuierte kirchliche Autonomie — die sich namentlich auch auf deren Schulwesen bezieht — zu.

Im Sinne dieser Grundsätze regelte dann auch das gleichzeitig entstandene Volksschulgesetz (38. Gesetzartikel von 1868) die betreffenden Verhältnisse. Seine wesentlichen, heute noch geltenden Bestimmungen sind folgende: Die allgemeine Schulpflicht — die jetzt erst staatsgesetzlich festgelegt und durch entsprechende Strafen gesichert wird — dauert vom 6.—15. Lebensjahre. Zur Errichtung der nötigen Schulen da, wo nicht schon konfessionelle Schulen bestehen, werden die bürgerlichen Gemeinden verpflichtet, die zu diesem Zwecke von ihren Mitgliedern eine Schulumlage bis zu 5% der direkten Staatssteuer erheben können und, sofern sie damit nicht ausreichen, Staatsunterstützung erhalten. Je nach der Größe des Ortes werden drei Stufen der zu errichtenden Schulen unterschieden: 1. die Elementarvolksschule, bestehend aus der sechs Jahre umfassenden Alltagsschule und der drei Jahre dauernden Wiederholungsschule mit fünf Stunden wöchentlich im Winter und zwei Stunden im Sommer (nachgebildet der „Primarschule" des Kantons Zürich mit ihrem sechsjährigen Kurs täglichen Unterrichts und der dreijährigen Ergänzungsschule mit acht Stunden wöchentlich); 2. die höhere Volksschule (entsprechend der Züricher „Sekundarschule") mit drei Jahrgängen für Knaben und zwei Jahrgängen für Mädchen, anschließend an die Alltagsschule; 3. die Bürgerschule mit sechs Jahrgängen für Knaben und vier Jahrgängen für Mädchen, anschließend an die vierte Klasse (Jahrgang) der Elementarvolksschule. In allen diesen Schulen soll das Kind den Unterricht in seiner Muttersprache erhalten, sofern dieselbe zu der im Orte gesprochenen gehört: in gemischtsprachigen Orten muß also der Lehrer die verschiedenen Sprachen beherrschen; in großen Orten sind nötigenfalls Hilfslehrer hiefür anzustellen. In den höheren Volks- und Bürgerschulen, deren Unterrichtssprache nicht magyarisch ist, bildet Magyarisch einen Unterrichtsgegenstand, ebenso Deutsch in den magyarischen Bürgerschulen. Bei neuen Schulgebäuden sind die Regeln der Schulhygiene zu berücksichtigen, dabei dürfen auf ein Schulzimmer nicht mehr als 60 Kinder entfallen und hat die Bodenfläche für ein Kind mindestens 0·8—1·2 m^2 zu betragen. Ein Lehrer soll in der Regel nicht mehr als 80, in der Bürgerschule nicht mehr als 50 Kinder unterrichten. Die Geschlechter sind nach Möglichkeit schon in der Elementarvolksschule, jedenfalls aber in der höheren Volks- und in der Bürgerschule zu trennen. Diese äußeren Bedingungen gelten auch für die konfessionellen Schulen, die im übrigen — also namentlich in bezug auf Anstellung und Besoldung der Lehrer, Lehrbücher, Lehrplan und Methoden — durchaus unter das autonome Bestimmungsrecht der einzelnen Kirchen fallen. Dabei muß ihr Lehrplan die für die Gemeindeschulen vorgeschriebenen Gegenstände enthalten und die Fleißzeit hat wie bei diesen auf dem Lande mindestens acht, in Städten mindestens neun Monate zu umfassen. Übrigens nennt das Gesetz — dem tatsächlichen Bestande entsprechend — an erster Stelle die konfessionellen Schulen, sodann neben den Gemeindeschulen die von Privaten oder Gesellschaften errichteten Schulen (die unter bestimmten Bedingungen ebenfalls Öffentlichkeitsrecht erhalten) und spricht dann erst in einem besonderen Paragraph das Recht und die Aufgabe des Ministers aus, da, wo es ihm nötig erscheine, rein auf Staatskosten Volksschulen zu errichten. Ein eigener Abschnitt handelt von den Lehrerbildungsanstalten, davon der Staat in den verschiedenen Gegenden des Landes 20 zu errichten hat, ebenso nach Bedarf Lehrerinnenbildungsanstalten. Doch steht das Recht hiezu auch den Kirchen zu, welche dabei in bezug auf Lehrgegenstände und die Prüfungen dem durch das Gesetz für die

Staatsanstalten normierten Ausmaße entsprechen müssen und unter der durch den königl. Schulinspektor ausgeübten Kontrolle auch die Lehrerbefähigung erteilen können.

Zur Durchführung des Gesetzes nahm die Regierung vor allen Dingen auf Errichtung von Lehrerbildungsanstalten Bedacht, die 1869 noch ausschließlich mit konfessionellem Charakter bestanden (zusammen 38 Anstalten — darunter 5 für Lahrerinnen), so daß schon 1871 die Zahl der rein staatlichen Anstalten 16 für Lehrer und 4 für Lehrerinnen betrug. Im übrigen ging es nur langsam vorwärts. Erst 1876 ordnet ein Gesetz von den Volksschulbehörden (28. Gesetzartikel von 1876) die betreffenden Verhältnisse näher, insbesondere auch die durch den königl. Schulinspektor auszuübende Leitung der Staats- und Gemeindeschulen und Beaufsichtung der konfessionellen Schulen; 1877 gab der Minister den für die Staats- und Gemeindeschulen verbindlichen Lehrplan heraus, der den Stoff und zum Teil auch methodische Anweisungen für die sechs Klassen der Alltagsschule enthielt, wobei nur die Stundenpläne darauf Rücksicht nehmen, ob die Schule nur einen oder mehrere Lehrer hat.

Eine neue Wendung in „nationalem" Sinne brachte der 18. Gesetzartikel von 1879 durch obligatorische Einführung des magyarischen Sprachunterrichts in allen nicht magyarischen Volksschulen, weil „jedem Staatsbürger die Gelegenheit zur Aneignung der magyarischen Sprache als der Staatssprache geboten werden müsse" — und die entsprechende Erhöhung und Verschärfung der Forderungen in Magyarisch an allen nicht magyarischen Lehrerbildungsanstalten, deren Lehrerdiplome vom königlichen Schulinspektor fortan nur unterschrieben werden dürfen, wenn der Kandidat in der Befähigungsprüfung die genügenden magyarischen Sprachkenntnisse ausgewiesen hat. Den Lehrplan für die nichtmagyarischen Gemeindeschulen (von Staatsschulen dieser Art ist prinzipiell nicht mehr die Rede) stellt der Minister fest und ist derselbe hinsichtlich der für Magyarisch angesetzten Stundenzahl auch für die konfessionellen Schulen verpflichtend. Dieser Lehrplan wurde einfach in der Weise hergestellt, daß in dem Lehrplan von 1877 dem Muttersprachunterricht sowie den „Sprech- und Verstandesübungen" überall auch das Magyarische mit gleichen Zielen und Aufgaben hinzugefügt wurde, d. h. das Kind soll in sechs Schuljahren „ebenso in der Muttersprache wie in der damit verbunden zu lehrenden magyarischen Sprache seine Gedanken klar und korrekt ausdrücken und fehlerfrei niederschreiben" lernen. Es liegt auf der Hand, daß eine (zumal nur 6jährige) Volksschule froh sein muß, wenn es ihr gelingt, dieses Ziel für die Muttersprache zu erreichen, und daß es unmöglich ist, daneben noch eine zweite Sprache zu erlernen und nicht etwa nur eine bereits durch den täglichen Verkehr erworbene Sprache auch schulmäßig zu üben. In der Tat hat der ganze Vorgang nur da einen Sinn und Zweck, wo durch die Mischung der Bevölkerung der letztere Fall gegeben ist, d. h. wo die nichtmagyarischen Kinder eine gewisse Fertigkeit in der magyarischen Sprache in die Schule mitbringen. Überall sonst, und das gilt von der großen Mehrzahl der nichtmagyarischen Volksschulen, erweist sich nicht nur jenes Ziel als unerreichbar und die im ministeriellen Lehrplan geforderte Verbindung mit dem Muttersprachunterricht als undurchführbar, sondern der ganze Erfolg des magyarischen Sprachunterrichts selbst bei der besten Methode als außerordentlich dürftig, so daß der hierin zu erzielende Gewinn in keinem Verhältnisse steht zu der aufgewendeten Zeit und Arbeit, die damit anderen wesentlichen Bildungsaufgaben entzogen wird. Ist doch durch neuere Verordnungen für Schulen, die den magyarischen Unterricht abgesondert vom Muttersprachunterricht erteilen, die Anzahl der ausschließlich auf Magyarisch zu verwendenden Wochenstunden direkten Unterrichts für die einklassige Volksschule auf $8^1/_2$, für die zweiklassige auf 14 u. s. w. normiert worden, d. h. einviertel und mehr der gesamten Unterrichtszeit soll auf magyarische Sprache verwendet werden. Während also die nichtmagyarischen Volksschulen durch diesen neuen Unterrichtsgegenstand einerseits eine erhebliche Belastung und damit anderseits eine Erschwerung ihrer Arbeit und eine Herabsetzung ihres gesamten Bildungszieles erfahren haben, hat er da, wo die Bevölkerungsmischung die Kenntnis des Magyarischen den anderen Nationalitäten vermittelt, die begreifliche Tendenz erzeugt,

vom magyarischen Sprachunterricht zum zweisprachigen Unterricht überzugehen, in dem das Magyarische immer mehr das Übergewicht erhält bis zur völligen Verdrängung des zweiten Idioms. Dieser Prozeß hat sich besonders an den deutschen Volksschulen vollzogen, die heute für ganze Gegenden mit vorwiegend deutscher Bevölkerung völlig verschwunden sind. Während es 1869 unter 13.798 noch 1232 rein deutsche und 849 Volksschulen gab, welche das Deutsche neben einer anderen Sprache benützten, waren die betreffenden Zahlen für 1880—1885: 701 und 1051, für 1886—1890: 657 und 987, für 1895: 462 und 797 und für 1905: 272 und 317. Von jenen 272 Schulen mit rein deutscher Unterrichtssprache entfallen aber 254 auf die Siebenbürger Sachsen, so daß also die starken Gruppen deutscher Bevölkerung in Süd- und Westungarn (zusammen mehr als 1·5 Mill.) ihre deutschen Volksschulen heute schon ganz verloren haben. Selbstverständlich dient damit die Volksschule zugleich der Magyarisierung der Bevölkerung. Im Jahre 1890 machten die Magyaren 48·5%, die Deutschen 13·1% der Gesamtbevölkerung aus, 1900 waren die entsprechenden Zahlen 51·4% und 11·8%. Unter den schulpflichtigen Kindern aber waren 1890: 50·7% magyarisch, 12·3% deutsch, 1900: 52·0% magyarisch, 11·2% deutsch; man sieht, wie die Progression unter den Schulkindern eine raschere ist.

Während der Staat die fortschreitende Magyarisierung des Unterrichts und durch den Unterricht in den seiner unmittelbaren Verfügung und Leitung unterstehenden Schulen direkt durchführt, hat die Gesetzgebung ihm mehr und mehr den entsprechenden Einfluß auch auf die konfessionellen Schulen gegeben und damit deren Rechtskreis zugleich außerordentlich eingeschränkt, und zwar eigentümlicherweise in Verbindung mit der Regelung der Gehaltsverhältnisse. Der 26. Gesetzartikel vom Jahre 1893 verpflichtete auch die Gemeinden und Konfessionen auf das Gehaltsminimum von 600 K und fünf Quinquennalzulagen zu 100 K für Elementarvolksschullehrer und bot bei Unzulänglichkeit der Mittel Staatsunterstützung an. An die Gewährung einer solchen Staatsunterstützung knüpfte er aber zugleich für den Minister das Recht direkten disziplinaren Einschreitens bei „staatsfeindlicher" Richtung des betreffenden Lehrers und bezeichnete als staatsfeindlich insbesondere jede Handlung, welche gegen die „Verfassung, den nationalen Charakter, die Einheit des Staates und gegen die gesetzlich bestimmte Anwendung der Staatssprache sich richte, ob sie nun in- oder außerhalb der Schulräume oder sogar auf fremdem Staatsgebiete, durch Wort oder Schrift oder Druck erfolgt sei." Das jüngste vom gegenwärtigen Kultusminister Graf Albert Apponyi eingebrachte Volksschulgesetz „über die Rechtsverhältnisse der nicht staatlichen Elementarvolksschulen und über die Bezüge der kommunalen und konfessionellen Volksschullehrer" (27. Gesetzartikel v. 1907) erhöht jenes Gehaltsminimum auf 1000 K Grundgehalt (in Orten höherer Quartiergeldklassen 1100 und 1200) und sechs Fünfjahrszulagen von 200, 200, 100, 100, 200, 200 K (die letzteren betragen für staatliche Lehrer 400 und fünfmal je 200, zusammen also 1400 K), dazu Naturalquartier oder entsprechendes Quartiergeld. Ist eine schulerhaltende Gemeinde außer stande, dieses Gehaltsminimum aufzubringen, so erhält sie eine Staatsunterstützung, ist aber dann an weitergehende Ingerenz des Ministers auf den Lehr- und Stundenplan in magyarischer Sprache, Rechnen, vaterländische Geographie und Geschichte, bürgerliche Rechte und Pflichten gebunden. Übersteigt die Staatshilfe 200 K, so hängt auch die Anstellung des betreffenden Lehrers von der Genehmigung des Ministers ab — unter besonderen Umständen bis zur direkten Ernennung. In allen Schulen aber — also auch den nicht subventionierten — ist „die magyarische Sprache in sämtlichen Klassen der Alltagsschule nach dem vom Unterrichtsminister mit Anhörung des konfessionellen Schulerhalters festgestellten Lehrplan und in der bezeichneten Stundenanzahl in dem Maße zu lehren, daß das Kind nichtmagyarischer Muttersprache nach Beendigung des vierten Schuljahres seine Gedanken in magyarischer Sprache in Wort und Schrift verständlich ausdrücken könne". Unter den Disziplinarvergehen des Lehrers, gegen welche der Minister nunmehr ohne alle Rücksicht auf gewährte Unterstützung das Verfahren direkt einleiten kann, er-

scheint an erster Stelle die Vernachlässigung der magyarischen Sprache oder die Nichterreichung des vorgeschriebenen Zieles. Die „Staatsfeindlichkeit" in ihrer schon 1893 erfolgten Formulierung hat natürlich auch im neuen Gesetze Aufnahme gefunden. Außerdem wird der Lehrer noch durch einen besondern Paragraph verpflichtet, „in den Seelen der Kinder den Geist der Anhänglichkeit an das ungarische Vaterland und das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur ungarischen Nation, sowie eine sittlich-religiöse Denkart zu entwickeln und zu kräftigen" (vielleicht nicht beabsichtigt, aber kennzeichnend ist hiebei die Nachstellung der letzten Bestimmung). Unter diesem Gesichtspunkte muß in jeder Schule über dem Eingang und in den Schulzimmern das ungarische Wappen hängen, auch ist es verboten, in der Schule (auch als Lehrmittel) Bilder oder sonstige Darstellungen zu gebrauchen, welche sich auf fremde Geschichte oder Geographie beziehen und nicht im Vaterland angefertigt sind. Hinsichtlich der Unterrichtssprache wird noch bestimmt, daß, wenn in einer Schule 20 Kinder oder 20% magyarischer Muttersprache sind, diese zugleich für sie die Unterrichtssprache ist. Erreicht ihre Zahl die Hälfte, so ist die Unterrichtssprache überhaupt magyarisch. Ebenso in den Wiederholungskursen sämtlicher Elementarvolksschulen. Mit alledem ist denn die grundgesetzlich zugesicherte Schulautonomie der Kirchen ebenso wie das den Nationalitäten gewährleistete Recht auf freien Gebrauch und Bildung in der Muttersprache außerordentlich eingeschränkt und die offiziell allerdings nicht zugestandene Magyarisierung auch des Volksschulunterrichts inauguriert.

Diese Tatsachen aber fallen deshalb so ins Gewicht, weil heute noch die große Mehrzahl der Volksschulen in Ungarn konfessionell ist und die nichtmagyarischen Nationalitäten dabei einen starken Prozentsatz ausmachen. Das erhellt aus nachstehender Statistik für das Schuljahr 1904/05, die des besseren Überblickes wegen hier gleich für das gesamte Volksschulwesen gegeben wird.

Gesamtzahl der Elementarvolksschulen (Alltagsschule) 16.510 mit 1·8 Millionen Schülern, 22.364 Lehrern und 7290 Lehrerinnen. Von diesen Schulen waren 1993 (12%) staatlich, 1456 (8·8%) Gemeindeschulen, 12.769 (77·3%) konfessionell. Dabei hatten 67% aller Schulen nur einen Lehrer. Der Unterrichtssprache nach waren 57·6% rein magyarisch, 13% magyarisch mit einer anderen Sprache (also zusammen 70·7% magyarisch), 14·8% rumänisch, 2% slowakisch, 1·6% deutsch, 1% kroatisch-serbisch, 0·3% ruthenisch. Der Prozentsatz der Schüler betrug in derselben Reihenfolge 53·7% Magyaren, 12·7% Rumänen, 13·2% Slowaken, 13·3% Deutsche, 3·4% Serben und Kroaten, 2·3% Ruthenen, unter den Lehrkräften waren 73·7% Magyaren, 6·8% Deutsche.

Wiederholungsschulen (12.—14. Jahr) in Verbindung mit den Alltagsschulen waren 11.589 von allgemeinem Charakter und 2.103 mit landwirtschaftlichem Unterricht. Die Gesamtzahl der Schüler an denselben betrug 457.784. Außerdem gab es 135 selbständig organisierte Wiederholungsschulen landwirtschaftlicher Richtung (darunter 45 mit einem eigenen Fachlehrer) mit 17.772 Schülern. Gewerbe- und Handelslehrlingsschulen waren 544 mit 69·515 Schülern.

Höhere Volksschulen gab es nur 24 (7 für Knaben, 17 für Mädchen) mit 1088 Schülern; Bürgerschulen 129 für Knaben mit 23.614 Schülern und 246 für Mädchen mit 33.647 Schülerinnen. Darunter waren 138 staatliche, 102 konfessionelle und 87 kommunale Anstalten. Unter den höheren Volksschulen hatten deutsche Unterrichtssprache 3, unter den Bürgerschulen 5 (und 2 magyarisch-deutsch), obwohl für sie noch 6513 deutsche Schüler ausgewiesen sind. Die höheren Volksschulen hatten 27 Lehrer und 42 Lehrerinnen, die Bürgerschulen 1067 Lehrer und 1285 Lehrerinnen. Von der ganzen Zahl der im Volksschulwesen beschäftigten Lehrkräfte waren 2533 (8%) nicht diplomiert. Die Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder im Alter von 6—14 Jahren betrug (bei einer Gesamtbevölkerung von 16·7 Millionen) 3·1 Millionen. Davon besuchten die Schule 2·4 Millionen.

Unter den 6—11jährigen Kindern gab es 340.000 und unter den 12—14jährigen 255.000, welche die Schule nicht besuchten, und zwar auch in den zentralen, vorwiegend von Magyaren bewohnten Teilen des Landes (im Pester Komitat allein 29.000, im ausschließlich magyarischen Kecskemét mit

56.000 Einwohnern 2640) und es wird, wie der Minister vor kurzem im Reichstag ausführte, noch mindestens 4000 weitere Volksschulen brauchen, um die Schulpflicht vollständig durchzuführen. Die Zahl der Analphabeten betrug unter den über 6jährigen 1900 noch 39% der Bevölkerung.

Die Kosten des gesamten Volksschulwesens betrugen 1900 38·4 Millionen Kronen, zu denen der Staat 7 Millionen beisteuerte (gegenüber 7·5 Mill. und 80.000 K Staatszuschuß im Jahre 1870). In den Staatsvoranschlag für 1907 wurden 20 Millionen Kronen für Volksschulen eingesetzt, darunter 6 Millionen für Erhöhung der Lehrergehälter.

Für die staatlichen und Gemeindevolksschulen hat Minister Berzeviczy 1905 einen neuen Lehrplan mit ausführlichen Instruktionen herausgegeben, der die Handfertigkeit obligatorisch macht, in Zeichnen und Singen die neuesten didaktischen Grundsätze einführt und besonders den Unterricht der Realien durch weitgehende Spezialisierung und vortreffliche methodische Weisungen fruchtbar zu machen sucht. „Wenn nur ein Zehntel dessen, was diese Arbeit Wertvolles enthält, verwirklicht wird, so eröffnen sich unserer Volksbildung neue Perspektiven“, äußerte sich vor kurzem eine leitende Persönlichkeit des ungarischen Schulwesens über denselben und deutete damit an, daß er unter den gegebenen Verhältnissen noch nicht vollständig durchführbar sein dürfte.

Die Wiederholungsschule (13.—15. Jahr) ist als landwirtschaftliche und gewerbliche oder kaufmännische Lehrlingsschule unterschieden, ebenfalls mit Lehrplänen und Instruktionen versehen und in größeren Orten besonderen Fachlehrern übertragen worden.

Eine verhältnismäßig geringe Entwicklung zeigt die Bürgerschule, welcher eine unklare Stellung zwischen Volksschule und Mittelschule anhaftet, und vollends unentwickelt ist die höhere Volksschule geblieben.

Noch wäre in diesem Zusammenhange die höhere Töchterschule zu nennen, die mit sechs Klassen auf der absolvierten 4. Volksschulklasse sich aufbaut. Es gab 1905 27 solche Anstalten mit 5206 Schülerinnen und 570 Lehrkräften und einem Gesamtaufwand von 1·8 Millionen Kronen.

In bezug auf die Lehrerbildung und Lehrerbefähigung (die mit ihren Anfängen in die Vierzigerjahre zurückreicht, aber erst unter dem Absolutismus eine festere Organisation erfuhr) hatte das Volksschulgesetz von 1868 dreijährigen Kurs (aufbauend auf die IV. Klasse einer Mittel- oder Bürgerschule) und nach 1—2jähriger Schulpraxis Ablegung der Befähigungsprüfung normiert. Indes erwies sich die letztere Bestimmung als unpraktisch und kam vielfach gar nicht zur Durchführung, indem die Befähigungsprüfung an die Absolvierung der Anstalt sich anschloß. Im weiteren Verlauf wurde noch ein 4. Jahr hinzugefügt, so daß seit 1884 sämtliche staatliche Präparandien 4klassig sind. Die konfessionellen Anstalten sind (wenn auch durch kein Gesetz genötigt) diesem Vorgange nach und nach alle gefolgt. 1905 gab es 48 Lehrer- und 34 Lehrerinnenpräparandien, unter den ersteren 18, unter den letzteren 7 staatlich, die übrigen (bis auf 2) konfessionell. 72 hatten magyarische und nur 2 deutsche Unterrichtssprache. In den ersteren waren 5328 Schüler, in den letzteren 4489 Schülerinnen, der Muttersprache nach von der Gesamtzahl 77% Magyaren, 8% Deutsche. Lehrkräfte waren 1056, die gesamten Erhaltungskosten betrugen 3 Millionen Kronen. Die meisten Lehrerinnenpräparandien (19) sind katholisch und in den Händen von geistlichen Orden, die in mehrfacher Beziehung eine Ausnahmsstellung gegenüber den Staatsgesetzen genießen. Die am Schlusse des 4. Jahres abzulegende Befähigungsprüfung erstreckt sich über alle Gegenstände des Seminarunterrichts. Gymnasialabsolventen können, wenn sie ein Jahr Schulpraxis nachweisen, auch dazu zugelassen werden.

Für Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen bestehen besondere Präparandien, und zwar je eine staatliche in Budapest und 5 katholische Anstalten nur für Lehrerinnen, mit zusammen 156 männlichen und 296 weiblichen Besuchern. Sie bauen sich normal auf die absolvierte Volksschullehrerbildung auf, bestehen aus drei Jahrgängen und unterscheiden eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche

Fachgruppe. Ihre Absolvierung durch die Befähigungsprüfung gibt zugleich die Qualifikation zum Professor an einer Lehrerbildungsanstalt, die übrigens, namentlich an den konfessionellen Anstalten, noch öfters mit der akademischen Qualifikation zum Mittelschullehramt zusammenfällt.

In dem neuesten Lehrplan für die staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenseminare von 1902, dem die Konfessionen durch die staatlicherseits ausgeübte Kontrolle mehr und mehr sich anzupassen genötigt sind, tritt die Richtung auf fachwissenschaftliche Vollständigkeit der einzelnen Gegenstände hervor, die eine Überfülle des Stoffes bedingt.

Die Stoffe des Religionsunterrichts allerdings spielen bei dem interkonfessionellen Charakter dieser Anstalten in den Händen der den Religionsunterricht als außerordentliche Lehrer erteilenden Geistlichen eine recht nebensächliche Rolle. Dafür macht sich jene Überfülle an den konfessionellen Anstalten, zumal den nichtmagyarischen, die zugleich die magyarische Sprache eingehend betreiben müssen, umso mehr fühlbar. Die deutsche Sprache ist heute noch an allen staatlichen Lehrerbildungsanstalten obligater Unterrichtsgegenstand, doch macht sich in den beteiligten Kreisen eine starke Opposition dagegen geltend, da in der Tat die Leistungen in dem Gegenstand meist recht unzulänglich sind.

Durch besondere Ferien- und Fortbildungskurse wird für die fachwissenschaftliche und methodisch-praktische Weiterbildung der Lehrer namentlich auch für ihre Befähigung zum Unterricht in Zeichnen, Handfertigkeit, Landwirtschaft u. s. w. eifrig Sorge getragen. Das vom Minister herausgegebene „Volksschullehrerblatt“ (Néptanítók lapja) wird allen Volksschulanstalten amtlich zugestellt, pflegt allerdings neben der Erörterung von pädagogischen Fragen auch einen spezifisch magyarischen Patriotismus, der von dem Geiste eines Eötvös nichts mehr erkennen läßt.

Die Schulverwaltung ordnet der 28. Gesetzart. von 1876 ganz der administrativen Einteilung des Landes in (63) Komitate ein. In jedem Komitat ist ein königlicher Schulinspektor, der als solcher dem engeren Verwaltungsausschusse angehört und hier den Referenten für Schulangelegenheiten bildet. Die staatlichen Schulen unterstehen unmittelbar seiner Leitung, für die Gemeindeschulen besteht eine besondere lokale Schulkommission, der auch die Geistlichen des Ortes angehören, für die konfessionellen Schulen ist er das staatliche Aufsichtsorgan, namentlich auch bei den Lehrerseminaren und den Befähigungsprüfungen.

Auf die besondere Gestaltung des Volksschulwesens bei den einzelnen Konfessionen einzugehen, fehlt hier der Raum, zumal dieselbe noch eine bunte Mannigfaltigkeit auch hinsichtlich der Verwaltungs- und Aufsichtsorgane zeigt, je nach den Formen der kirchlichen Organisation, in denen Schule und Lehrer stehen. Die evangelische Kirche der siebenbürgischen Landesteile z. B. hat nach deutschem Vorbild die 8jährige Schulpflicht zum Besuche der Volksschule und reiht dieser eine auf Abendstunden im Winter beschränkte „Fortbildungsschule“ vom 15.—19. Jahre an. Ihre Lehrer erhalten auf dem „theologisch-pädagogischen Seminar“ in Hermannstadt (mit obligater Vorbildung durch das Untergymnasium) zugleich die Befähigung zum Übergang ins geistliche Amt. Für die Ausbildung und Befähigung von Volksschullehrerinnen hat die Landeskirche 1902 auch eine eigene Anstalt in Schäßburg errichtet. Beide Anstalten sind die einzigen Seminare mit deutscher Unterrichtssprache. Ein vom Landeskonsistorium für die Volksschulen 1905 neu herausgegebener Lehrplan sucht denselben gemäß den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts zu einem rechten Lehrplansystem zu gestalten.

B. Kinderbewahrwesen. Nachdem bereits 1818 die Gräfin Therese Brunswick in Ofen die erste Kleinkinderbewahranstalt nach Pestalozzischen Ideen und englischem Vorbilde eingerichtet hatte, der in den Vierzigerjahren weitere Gründungen der Art folgten, fanden die Gedanken Fröbels seit 1869 in Ungarn lebhafte Aufnahme und Pflege und seit 1891 besitzt Ungarn ein besonderes Gesetz über Kleinkinderbewahrwesen (15. Gesetzart. von 1891), durch welches die 3—6jährigen Kinder, falls die Eltern sich nicht über geeignete Beaufsichtigung und Besorgung derselben ausweisen, unter die staatlich kontrollierte und exe-

quierte Besuchspflicht einer Anstalt gestellt werden, die in drei Formen normiert wird: Kindergärten unter Leitung diplomierter Kindergärtnerinnen, ständige Bewahranstalten und zeitweilige Bewahranstalten (Sommerasyle) unter befähigten Wärterinnen, deren Errichtung zugleich den Kommunen unter weitgehender Heranziehung der Kirchen und Vereine sowie der Mithilfe des Staates zur Pflicht gemacht wird. Die Kindergärtnerinnenbildung wird auf Grundlage der absolvierten vierten Bürger- oder Mittelschulklasse oder der zweiten Klasse einer höheren Volksschule in zweijährigem Kurs gewonnen. Die strikte Durchführung des Gesetzes ist allerdings noch keineswegs gelungen und wird vielleicht auch nach der Natur der Sache nie erfolgen. Folgendes sind die wichtigsten statistischen Daten für 1904/05. Es bestanden 1600 Kindergärten (497 staatlich, 665 kommunal, 225 konfessionell), 222 ständige Kinderasyle (26 staatl., 154 komm., 18 konf.), 729 Sommerasyle (44 staatl., 587 komm., 82 konf.) mit 1949 diplomierten Kindergärtnerinnen, 608 ausgebildeten und 1457 nicht ausgebildeten Wärterinnen. Sie wurden von zusammen 234.103 oder 20% der 3—6jährigen Kindern besucht. Kindergärtnerinnenbildungsanstalten waren 9 (darunter 1 staatl., 7 konf.) mit 421 Schülerinnen.

Für die Beschäftigung in den Kindergärten gibt es ebenfalls ausführliche Pläne und eingehende Instruktionen. Dabei ist die Erlernung magyarischer Wörter, Sätze, Verschen und Liedchen auch für alle obligat und wird staatlich kontrolliert.

C. Das Mittelschulwesen. Bei Beginn der neuen Ära (1867) waren im engeren Ungarn von 146 — zum Teil nur unvollständigen — gymnasialen Anstalten nur 12 staatlich (etwa 50 waren in den Händen der Lehrorden), in Siebenbürgen gar neben 29 autonomen Anstalten nur ein Staatsgymnasium. Die Zahl der nach dem österreichischen Organisationsentwurfe mit sechs Klassen eingerichteten, aber ebenfalls mehrfach unvollständigen Realschulen betrug etwa 20, die Hälfte davon staatlich. Dabei gab es etwa 12 verschiedene Schulverwaltungen von größter Bewegungsfreiheit. Im Laufe der Siebzigerjahre regelte der Staat zunächst die Verhältnisse der eigenen Anstalten, baute (1875) die Realschule zur achtklassigen Parallelanstalt des Gymnasiums aus und führte 1879 einen neuen Lehrplan ein. Aber erst im 30. Gesetzart. von 1883 kam — nach vielen erfolglosen Ansätzen der früheren Jahre — unter dem Kultusminister Aug. Trefort das Gesetz über die Mittelschulen und die Qualifikation ihrer Professoren zustande, welches allgemein verbindliche Normen schuf, die zum guten Teil auf den Organisationsentwurf zurückführen. Gymnasium und Realschule sind achtklassig, dienen beide ebenso der allgemeinen Bildung wie der Vorbereitung zur Hochschule — die Realschule allerdings nur für die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät und das Polytechnikum. Eine Ergänzungsprüfung aus Latein berechtigt zum juridischen und medizinischen, eine solche auch aus Griechisch zu jedem Studium. Es darf auch unvollständige vierklassige Anstalten geben — also doch noch etwas wie das österreichische Untergymnasium. Hinsichtlich der Verwaltung werden drei Gruppen unterschieden: 1. Unter der vollen Verfügung des Staates stehen die von ihm selbst errichteten und erhaltenen (derzeit 28 vollständige und 10 unvollständige) Gymnasien und (22 und 3) Realschulen und die aus dem katholischen Studienfonds (jetzt 10 und 4) erhaltenen Gymnasien. 2. Unter ministerieller Leitung stehen die kommunalen und privaten Anstalten (9 und 3 Gymnasien, 2 und 2 Realschulen) sowie diejenigen, die auf Grund früherer staatlicher Dotationen oder Stiftungen kirchlichen Charakters erhalten werden (37 und 12 an Zahl). 3. Autonome konfessionelle Anstalten (44 und 11 Gymnasien, 1 und 2 Realschulen). Für die beiden ersten Gruppen bestimmt der Minister den Lehrplan und die Lehrbücher und genehmigt auch bei der 2. die Ernennungen. Die autonomen Konfessionen verfügen selbst über Lehrplan und Lehrbücher, dürfen aber nicht unter das Lehrziel des staatlichen Lehrplanes herabgehen und müssen deshalb den ihrigen zur Einsichtnahme vorlegen. Sie bestimmen die Unterrichtssprache, nur muß das Magyarische an nichtmagyarischen Anstalten in der zur genügenden Aneignung nötigen Stundenzahl gelehrt werden. Bei der Maturitätsprüfung sind sie an die staatlichen Normen gebunden. Sein damit gegebenes Oberaufsichtsrecht übt der Staat aus teils durch besondere Regierungskom-

missäre, welche ebenso zur jährlich 1—2maligen Visitation wie zu den Maturitätsprüfungen entsandt werden, teils durch die ständigen Oberdirektoren der 12 Studienkreise, in die das Land (nach dem Vorgang der ersten Ratio) zur Verwaltung der Mittelschulen eingeteilt ist. Diese Kontrolle richtet sich insbesondere auf den Betrieb der magyarischen Sprache und daneben wohl auch auf den rechten „Patriotismus" des Unterrichts und unterzieht unter diesem Gesichtspunkte die Lehrbücher und Landkarten einer genauen Prüfung, die nach dem „Ortsnamengesetz" immer den offiziellen, das ist den magyarischen Namen enthalten müssen und nur in Klammer noch den in einer anderen Sprache üblichen angeben dürfen. Es muß also z. B. in einem deutschen Text heißen: Die Bürger von Nagyszeben (Hermannstadt).

Der Lehrbetrieb der staatlichen Gymnasien zeigt fortschreitende Zurückdrängung der sprachlichen Fächer. Im Lehrplane von 1879 hatte das Lateinische noch 49 Stunden wöchentlich, in dem von 1899 sind es nur noch 44. Griechisch ist nur in den vier oberen Klassen mit 19 Stunden und fand auch so bei Beratung des Mittelschulgesetzes 1883 heftige Gegnerschaft, die es aus der Reihe der Pflichtgegenstände streichen wollte. Und in der Tat geschah das durch eine Gesetzesnovelle von 1890 (30. Gesetzart.), wonach diejenigen, die nicht griechisch lernen wollen, in den entsprechenden Stunden einen Ersatzkurs zu erweitertem Studium der magyarischen Literatur in Verbindung mit der Lektüre von Übersetzungen griechischer Klassiker sowie den Grundlinien der griechischen Literatur- und Kulturgeschichte, ferner Zeichnen haben. In Schulkreisen redete man damals von einem „Notgesetz", welches auch schwächern Schülern das Fortkommen erleichtern solle. 1904/05 wurde dieser Ersatzkurs von einem Drittel der Schüler besucht. Die wöchentliche Stundenzahl der übrigen Gegenstände ist: Religion 2, Magyarisch 30, Deutsch 19, Geschichte (von III angefangen) 18, Naturgeschichte (nur bis VI) 13, Physik (nur in VII und VIII) 8, Mathematik 26, Geometrisches Zeichnen (nur I—IV) 10, Philosoph. Prop. (in VIII) 3, Schönschreiben 2, Turnen 16, insgesamt 232 (in I—IV je 28, in V—VIII je 30). Aus der Maturitätsprüfung ist nach dem neuesten Statut von 1905 Griechisch und Deutsch ganz entfallen, ebenso die Übersetzung ins Lateinische. Sie beschränkt sich jetzt auf magyarische und lateinische Sprache und Literatur, Geschichte von Ungarn, Mathematik, Physik. Im Mittelpunkte der neuen Lehrpläne steht der nationale Gedanke, dem neben dem magyarischen besonders der geschichtliche Unterricht zu dienen hat. Der letztere hat in den Unterklassen nur ungarische Geschichte, die auch in den Oberklassen entsprechend hervortritt. Im übrigen zeigt der Lehrplan (besonders der von 1879) deutlich den Einfluß der Herbart-Zillerschen Ideen: kulturgeschichtlicher Aufbau, konzentrierendes Ineinandergreifen der Fächer — wie überhaupt diese Richtung unter den leitenden Schulmännern Ungarns eifrige Vertreter findet. Eingehende Instruktionen (zuerst 1884 und nun wieder 1903 und 1906) suchen ebenfalls die Gedanken moderner Didaktik für den Unterricht fruchtbar zu machen. Auch sorgen Ferien- und Fortbildungskurse der Professoren sowie Exmissionen zu Studienzwecken für Anregung und Fortbildung im einzelnen. Ein besonderes Gewicht wird auf die körperliche Ausbildung der Jugend gelegt durch Pflege von Spiel und Sport und regelmäßige Veranstaltung von gemeinsamen Turnfesten mit Preiskämpfen in den einzelnen Studienkreisen. In den autonom konfessionellen Gymnasien haben sich die humanistischen Traditionen zum Teil fester erhalten, besonders da, wo, wie in den Gymnasien der Siebenbürger Sachsen, das Griechische obligat geblieben ist und das lateinische Skriptum auch für die Maturitätsprüfung beibehalten wurde.

Die wichtigsten statistischen Daten sind für 1904/05 folgende: Die 128 vollständigen und 40 unvollständigen Gymnasien — die nach der Verschiedenheit der Erhalter schon angeführt wurden — hatten 53.070 Schüler und 2418 Professoren (außer den nur einzelne Stunden gebenden Religions- und anderen Lehrern), die 25 und 7 Realschulen 9419 Schüler und 485 Professoren. Es absolvierten an sämtlichen Mittelschulen von 4628 Gemeldeten 3778 oder 82%. Der Muttersprache nach besuchten das Gymnasium (die Realschule) 79·3 (76·6)% Magyaren, 8·6 (13·7)% Deutsche, 6·5 (6·4)% Rumänen, 3 (3·4)% Slowaken,

1·8 (2)% Kroaten und Serben. Bezeichnend ist der hohe Prozentsatz der israelitischen Schüler: 20·3 (36·5). Nichtmagyarische Unterrichtssprache hatten 13 Gymnasien: 7 deutsch (die der Siebenbürger Sachsen), 5 rumänisch, 1 serbisch, und 3 Realschulen: 2 deutsch (wieder die sächsischen), 1 rumänisch. Die Erhaltungskosten betrugen rund 19 Millionen Kronen, davon 6 Millionen aus Staatsmitteln.

Besonders einschneidend war das Mittelschulgesetz von 1883 in bezug auf die Bildung und Qualifikation der Mittelschulprofessoren, die es auch für die konfessionellen Schulen ganz den staatlichen Bestimmungen einordnete. Die Qualifikation wird erworben durch eine vor der staatlichen Kommission in der Budapester oder Klausenburger Universität in magyarischer Sprache abgelegte Prüfung, die — in sechs Fachgruppen gegliedert — aus drei Teilen besteht: 1. nach mindestens zweijährigem Studium die Grundprüfung (Klausurarbeit, magyarische Sprache und Literatur, grundlegende Fachdisziplinen); 2. nach weiteren zwei Studienjahren die Fachprüfung mit schriftlicher Abhandlung (5—8 Monate Zeit), Klausurarbeit und eingehender mündlicher Prüfung; 3. nach einjähriger Schul- oder Erzieherpraxis die pädagogische Prüfung mit Klausurarbeit und mündlicher Prüfung, in welche auch Logik, Psychologie und Geschichte der Philosophie einbezogen werden. Durch diese Prüfungsnorm ist der Besuch ausländischer Universitäten naturgemäß eingeschränkt, schon unter dem Gesichtspunkte der magyarischen Prüfungssprache, die man auch im Fachstudium recht beherrschen muß. Für die praktisch-pädagogische Ausbildung des 5. Jahres dient in Budapest das mit einem „Mustergymnasium" verbundene pädagogische Universitätsseminar, welches mehrfach an die Vorbilder von Stoy und Ziller sich anlehnt. In Klausenburg ist ebenfalls ein pädagogisches Universitätsseminar, jedoch ohne eigene Übungsschule.

Das Mittelschulstudium der Mädchen befindet sich erst in den Anfängen. In Budapest erhält der Landesfrauenverein ein 1904/05 von 391 Schülerinnen besuchtes Mädchengymnasium, wo — ebenso wie an anderen Anstalten durch Maturitätsprüfung nach privater Vorbereitung — das Recht zum Universitätsbesuche und Zulassung zum Professorenexamen (seit 1895) erworben werden kann. Die Maturitätsprüfung bestanden 1905 87 Mädchen, von denen 40 an die philosophische Fakultät gingen. Die höchste Zahl der Hörerinnen erreichte Budapest 1903/04 mit 185, Klausenburg 1904/05 mit 28.

Die Gehaltsfrage ist bis noch nur für die staatlichen Professoren einheitlich geregelt, und zwar so, daß sie in die IX. und VIII. Rangsklasse mit ihren verschiedenen Abstufungen eingeteilt sind und hier (seit 1904) von 2600—4400 K Gehalt und je nach der Verschiedenheit des Wohnortes von 480—1000 K Quartiergeld steigen. Ihre Stundenverpflichtung beträgt 18 wöchentlich. Die Direktoren (an Vollanstalten bis 10 Stunden wöchentlich) stehen in der VIII. und VII. Rangsklasse mit 3600—6000 K Gehalt und, wenn Dienstwohnung fehlt, 600—1200 K Quartiergeld. Die autonomen Konfessionen mit ihren meist sehr beschränkten Mitteln und darum von Anfang weit niedrigeren Gehaltsansätzen sind nun, wenn auch noch durch kein Gesetz, so doch durch die Verhältnisse ebenfalls zu gewissen Erhöhungen gedrängt, wobei ihnen der Staat bereitwillig seine Hilfe anbietet*), freilich nur — wie bei den Volksschulen — unter Einschränkung der autonomen Rechte, was denn manche Schulerhalter abgehalten hat, die Staatshilfe anzunehmen. Daher ist auch die Last der Schulerhaltung für die Konfessionen zumal an nichtmagyarischen Anstalten, wo auch die innere Arbeit erhöhte Aufgaben stellt und gehäufte Schwierigkeit bietet, eine immer wachsende, deren mehr oder weniger weitgehende Abwälzung auf den Staat manchem nur eine Frage der Zeit erscheint. Die Pensionsberechtigung beginnt beim Staat im Falle der Dienstunfähigkeit nach zehn Dienstjahren mit 40% des Gehaltes und steigt in weiteren 20, im ganzen also 30 Jahren auf die volle Höhe. Seit 1894 hat der Staat auch für die nicht in seinem Dienste stehenden Lehrer und Professoren eine gleiche Bedingungen stellende Pensionsanstalt errichtet gegen gewisse Beitragsleistungen der einzelnen (zu denen übrigens auch die staatlichen An-

*) Die an konfessionelle Mittelschulen gewährte Staatsunterstützung betrug 1906 rund 1·6 Mill. Kronen.

gestellten verpflichtet sind) und der Schulerhalter.

Wo die Konfessionen — wie die evangelische Kirche Siebenbürgens seit 1875 — eigene Pensionsanstalten haben, erreichen derartige Beitragsleistungen eine beträchtliche Höhe, ohne doch ganz dieselben Vorteile bieten zu können.

D. Die Hochschulen. Das eigentliche Ungarn hat zwei Universitäten: die aus einer Jesuitengründung in Tyrnau hervorgegangene, von Maria Theresia nach Ofen und von Josef II. nach Pest verlegte königliche Universität mit einer katholisch-theologischen (latein. Vortragssprache) und den drei weltlichen Fakultäten und die 1872 neugegründete Franz Josefs-Universität in Klausenburg, die — ohne Theologie — auch vier Fakultäten hat: die rechtswissenschaftliche, medizinische, philosophisch-philologisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche. Im Wintersemester 1904/05 zählte Budapest 91 ordentliche, 37 außerordentliche Professoren, 135 Privatdozenten und 6551 Hörer, Klausenburg 47 ordentliche, 5 außerordentliche Professoren, 20 Privatdozenten und 2200 Hörer. Die jährlichen Erhaltungskosten betrugen dort 3, hier 1 Mill. Kronen.

An einzelnen Fakultäten (Akademien) bestehen: 10 Rechtsakademien (1 staatl., 2 königl. kath., 2 kath., 5 ev. H. B., 1 ev. A. B.) mit 1739 Hörern und 45 rein theologische Anstalten: 26 katholische Priesterseminare mit 900, 5 griechisch-katholische mit 139, 5 ev. H. B. mit 484, 3 ev. A. B. (magyarische Sprache) mit 147, 3 griechisch-orientalische mit 230, 1 unitarische mit 25, 1 israelitische mit 84 Hörern. In diese Reihe gehört noch das Polytechnicum in Budapest mit 35 ordentlichen, 6 außerordentlichen Professoren, 17 Privatdozenten und 1336 Hörern. Von sämtlichen Hörern an diesen Hochschulen waren der Muttersprache nach 86·5% Magyaren, 5·5% Rumänen, 4·6% Deutsche, 1% Serben.

Auf das übrige Fachschulwesen sowie sonstige philanthropische und kulturelle Anstalten (Waisenhäuser, Blinden- und Taubstummenanstalten, Rettungshäuser, Kunstanstalten, Museen u. s. w.) näher einzugehen, würde hier zu weit führen.

E. Die Zentralleitung des Unterrichtswesens liegt seit 1867 in den Händen des Kultus- und Unterrichtsministers, der zufolge der engen Beziehung dieses Schulwesens zur katholischen Kirche dieser angehören muß. Das Ministerium ist in zwölf Sektionen gegliedert, darunter drei für die vorstehend besprochenen Schulen mit noch weiteren Abteilungen. Jede Sektion, bezw. Abteilung wird von einem Ministerial- oder Sektionsrate geleitet. Als beratendes Fachorgan für Schul- und Bildungsfragen steht dem Minister (seit 1872) der Landesunterrichtsrat zur Seite, der sich (nach der Organisation von 1895) nächst dem Minister aus einem zweiten Präsidenten, dem Vizepräsidenten, Schriftführer, zwölf vortragenden Räten (als ständigem Ausschuß) und 50 Mitgliedern als Vertretern der verschiedenen Seiten und Gebiete des Bildungswesens zusammensetzt. Die beiden erstgenannten Funktionäre werden vom König, alle übrigen vom Minister immer auf eine Periode von fünf Jahren ernannt. Außerdem delegiert der Minister noch eine Anzahl von Ministerialbeamten (derzeit 9) zur Teilnahme an den Arbeiten des Unterrichtsrates, die vorwiegend in den Händen des ständigen Ausschusses liegen und es in erster Reihe mit dem Entwurf und der Revision von Lehrplänen und Instruktionen für die verschiedenen Schulgattungen, von Studien- und Prüfungsnormen der Lehrer und Professoren und mit der Beratung von Fragen des Unterrichts- und Bildungswesens überhaupt zu tun haben. Den Mitgliedern obliegt noch als regelmäßige Aufgabe der Besuch von Schulanstalten zu fachmännischem Studium ihrer Einrichtung und Arbeit, worüber sie dem Ausschusse eingehend zu berichten haben. Als besonders entwickelter Zweig zentraler Tätigkeit ist hier noch die Lehrbüchergenehmigung zu nennen, wobei der Minister auch aus weiteren Kreisen Fachkräfte zur Abgabe von Gutachten heranzieht, die dann vollinhaltlich mit der ministeriellen Entscheidung über Genehmigung oder Nichtgenehmigung im Amtsblatt (Hivatalos Közlöny) veröffentlicht werden. Doch gelingt es auch so nicht, dem auf diesem Gebiete besonders regen Geschäftsgeist immer die rechten Wege zu weisen und die gebotenen Schranken zu setzen. Eine weitere zentrale Institution ist das Landesunterrichtsmuseum mit pädagogischer Bibliothek und Lehrmittelsammlung, welches nach seiner neuen

Organisation (von 1905) nicht nur eine Sammelstelle für alles einschlägige Material bildet, sondern auch durch Lehrmittelausstellungen und durch fachmännische Gutachten des dafür eingesetzten Rates von 18 in Budapest wohnenden und noch 30 auswärtigen Mitgliedern auf das gesamte Schulwesen und besonders auch auf die einheimische Lehrmittelindustrie fördernd einwirken soll. Denn in letzterer Beziehung macht sich ebenso vom magyarisch-nationalen wie vom volkswirtschaftlichen Standpunkte eine starke Bewegung gegen das Ausländische geltend, die für die entscheidenden Aufgaben und Bedürfnisse der Schule keineswegs immer günstig ist, da ebenso die historische Entwicklung wie der gegenwärtig noch bestehende enge kulturelle Zusammenhang mit den Nachbarländern einen solchen prinzipiellen Ausschluß unbeschadet aller gebotenen Fürsorge für die vaterländische Industrie und Kultur gerade in bezug auf das Bildungswesen kaum rätlich erscheinen läßt.

F. Kroatien und Slawonien nehmen seit 1867 in den Ländern der ungarischen Krone eine staatsrechtliche Sonderstellung ein, derzufolge das betreffende Schulwesen von der ungarischen Regierung unabhängig und einer eigenen Unterrichtsverwaltungsbehörde unter der Leitung des Banus in Agram unterstellt ist (30. Gesetzart. von 1868). Im allgemeinen wurden hier die in der Zeit des österreichischen Absolutismus geschaffenen Grundlagen unbedenklicher beibehalten und weitergebildet als im eigentlichen Ungarn. Dazu kommt, daß der ethnographisch und konfessionell einheitlichere Charakter des Landes auch eine einfachere Gestaltung des Schulwesens bedingt. So sind die Elementarvolksschulen (die in früherer Zeit ebenfalls konfessionellen Charakter trugen) fast durchwegs Gemeindeschulen; nämlich von insgesamt 1459 1363, während nur 45 konfessionell sind und gar nur eine staatlich. Von 29 Bürgerschulen (darunter 17 gemischt, 12 nur für Mädchen) sind 21 staatlich (Landesschulen), 5 Gemeinde- und 3 Privatschulen. Diese Schulen wurden 1904/05 von 229.195 Schülern besucht (67% der Schulpflichtigen). Die Unterrichtssprache war in 1409 derselben kroatisch, bezw. serbisch, in 38 magyarisch, in 36 deutsch, in 3 slowakisch, in 2 ruthenisch. Die Gesamtzahl der Lehrkräfte betrug 2843 (darunter 275 nicht diplomiert), und zwar 1765 Lehrer und 1078 Lehrerinnen. Für Ausbildung der Lehrkräfte bestehen 4 Lehrer- und 2 Lehrerinnenseminare mit zusammen 73 Lehrkräften, 4349 Schülern und 305 Schülerinnen. Die letzteren Zahlen betrugen 1901 noch zusammen 896 und zeigen seither ein starkes Sinken. Von den 4 männlichen Anstalten waren 3 staatlich, 1 griechisch-orientalisch, von den weiblichen 1 römisch-katholisch, 1 griechisch-orientalisch.

Da es für die Kleinkindererziehung kein dem ungarischen ähnliches Gesetz gibt, so sind auch die betreffenden Verhältnisse viel weniger entwickelt. Eigentliche Kindergärten gibt es nicht, sondern nur 28 ständige Bewahranstalten und 1 Sommerasyl, die von 1616 Kindern unter 51 Pflegerinnen (19 darunter geistlichen Charakters) besucht wurden. Gelegenheit zur Ausbildung auch von Kindergärtnerinnen bietet übrigens die Lehrerinnenbildungsanstalt in Agram.

Bei den Mittelschulen zeigt sich das Fortwirken der österreichischen Tradition darin, daß auch besondere Realgymnasien errichtet wurden. Es sind gegenwärtig 9 Obergymnasien, 6 Oberrealgymnasien, 3 Unterrealgymnasien, 1 Mädchenlyzeum, darunter 1 Obergymnasium griechisch-orientalisch, 1 Untergymnasium kommunal, sonst alle Anstalten staatlich. Sie wurden 1904/05 insgesamt von 6145 Schülern besucht (darunter 268 Mädchen), welche Zahl in den letzten Jahren auch abnehmende Tendenz zeigt. Die Reifeprüfung bestanden 381 oder 75% der Gemeldeten; bei den Mädchen allein waren es 85%.

Die königliche Universität in Agram wurde 1874 mit einer katholisch-theologischen, staats- und rechtswissenschaftlichen und philosophischen Fakultät errichtet, wozu 1882 noch ein pharmazeutischer Kurs kam. Sie zählte 1904/05 32 ordentliche, 10 außerordentliche Professoren, 20 Privatdozenten und 1174 Hörer, darunter 80% Kroaten und 17% Serben.

Wichtigste Literatur. Die vom königl.-ungar. Unterrichtsminister seit 1870 regelmäßig herausgegebenen Berichte für den Reichstag, aus denen bis 1891/92 auch Auszüge in deutscher Sprache veröffentlicht wurden (der letzte:

Das ungarische Unterrichtswesen in den Studienjahren 1890/91 und 1891/92. Budapest 1893). Eingehende historische Daten enthält der XXV. Bericht aus dem Millenniumsjahre (Budapest 1896). Eine weitere offizielle Publikation (für die Pariser Weltausstellung von 1900) ist: L'enseignement en Hongrie. Budapest 1900. — Seit 1893 erscheint als amtliches Organ des Kultusministers der Hivatalas Közlöny, der alle Erlässe und Verordnungen enthält. — Für die einzelnen Schulgattungen gibt es wertvolle Zusammenfassungen der einzelnen Bestimmungen, vor allem für das Volksschulwesen ein zweibändiges Werk: A magyarországi népoktatás ügy v. Levay, Morlin und Szuppán (Budapest 1894 und 1898). — Über die Mittelschulen handelt Kármán in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. I., S. 315—365 und Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplanes für Gymnasien. Halle 1890. Über die Rechtsverhältnisse und die Statistik der konfessionellen Schulen in den siebenbürgischen Landesteilen orientiert in knapper Übersicht: Teutsch, Die kirchlichen Verhältn. Siebenbürgens. Halle 1906. — Zur Geschichte: der Aufsatz v. Ficker über Ungarn in Schmids Enzyklopädie, Bd. V., S. 521—566. — Békefi, A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. Budapest 1906. — Teutsch, Die siebenb.-sächs. Schulordnungen in Mon. Germ. paed. Bd. VI und XII, 1888 und 1892. — Becker, Die Volksschule der Siebenb. Sachsen 1894. — Fináczy, A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában, 2 Bde. Budapest 1899 und 1902.

Hermannstadt. *J. Capesius.*

Ungehorsam s. d. Art. Gehorsam.

Unglücksfälle in der Schule s. d. Art. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Universalmethode s. d Art. Jacotot.

Universitäten. — Organisation. Der Name Universität bedeutet ursprünglich — universitas magistrorum et scolarium — Gesamtheit der Lehrer und Schüler, erst später wurde er als Gesamtheit der Wissenschaften (literarum) gedeutet. In Österreich, wo es nur staatliche Universitäten gibt, deren Errichtung, Organisation und Aufhebung der Legislative vorbehalten ist, existieren deutsche Universitäten in Czernowitz, Graz, Innsbruck, Prag und Wien, polnische in Krakau und Lemberg, eine tschechische in Prag. Auch Deutschland besitzt nur staatliche Universitäten, während es in der Schweiz, in Belgien, Holland, England und den Vereinigten Staaten von Nordamerika auch nichtstaatliche gibt. Im folgenden kann nur auf die Universitäten Österreichs und Deutschlands Rücksicht genommen werden. Faßt man das Wort „Hochschule" im weiteren Sinne als Gegensatz zu den Mittelschulen und niederen Schulen, so sind die Universitäten als Hochschulen zu bezeichnen; faßt man jenes Wort jedoch im engeren Sinne, dann kann man von Universitäten und Hochschulen sprechen, indem diese (Technische Hochschule, Hochschule für Bodenkultur) mehr mit angewandter Wissenschaft sich beschäftigen, jene mit der Wissenschaft um ihrer selbst willen (vgl. O. Willmann, Die Hochschule der Gegenwart. Dresden 1906). Jedenfalls sind die Universitäten fachliche Bildungsanstalten und unterscheiden sich von den niederen Fachschulen erstens durch den reinwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb, zweitens durch den namentlich für die ordentlichen Hörer (sieh unten) geforderten hohen Bildungsgrad und endlich durch den an ihnen geltenden Grundsatz der Lehr- und Lernfreiheit. Die Lehrfreiheit der Universitätslehrer besteht darin, daß sie bei Durchführung ihres Lehrauftrages lediglich nach eigenem Ermessen vorzugehen haben und an keinerlei Lehrplan gebunden sind. Die österreichischen Universitäten sind in dieser Beziehung erst durch die „Provisorischen Organisationsgesetze" vom Jahre 1849 nach preußischem Muster eingerichtet worden, während in letzterem Staate die Universitäten schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts im angedeuteten Sinne reorganisiert worden waren (W. v. Humboldt). Mit dem Grundsatze der Lehrfreiheit hängt es zusammen, daß die Universitätslehrer nach dem Grundsatze „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei" bei Behandlung wissenschaftlicher Probleme sich voller Uneingeschränktheit erfreuen,

*) Über die Einrichtung zur Hebung der praktischen Vorbildung der Lehrer höherer Schulen in Österreich-Ungarn und Deutschland orientiert auf Grund einer Studienreise der Universitätsprofessor in Klausenburg Dr. Stefan Schneller in seinem Buche „Pädagogiai dolgozatok Németországi tanulmánytanrol, Budapest 1904. Anmerkung des Herausgebers.)

wobei jedoch zu bemerken ist, daß wenigstens in Österreich ein eigenes Gesetz, welches etwa zwischen den Universitätslehrern und den übrigen Staatsbürgern in dieser Beziehung einen Unterschied machte, nicht existiert. Die Universitäten in Halle und Göttingen waren die ersten, welche — schon im 18. Jahrhundert — in dieser Hinsicht sich modern gestalteten; sie haben auf alle anderen deutschen Universitäten vorbildlich eingewirkt. — Die Lernfreiheit der Hörer besteht darin, daß sie nach freiem Belieben Vorlesungen hören können, womit es natürlich nicht in Widerspruch steht, daß zur Ablegung der Staatsprüfungen gewisse Vorlesungen obligat sind.

Die Universitäten bestehen aus Fakultäten, diese aus den Lehrerkollegien und den immatrikulierten Studenten.

Die Zahl der Fakultäten beträgt an den meisten Universitäten vier (juristisch, medizinisch, philosophisch, theologisch), an manchen fehlt eine oder die andere (so in Czernowitz die medizinische), während in Deutschland die Zahl der Fakultäten bisweilen größer ist, indem sich die juristische in eine rechtswissenschaftliche und staatswissenschaftliche teilen kann, einzelne Universitäten auch eine eigene mathematisch-naturwissenschaftliche oder eine staatswirtschaftliche Fakultät besitzen. Das Lehrerkollegium besteht aus den ordentlichen und außerordentlichen Professoren, welche bleibend angestellt, besoldet*) und mit einem bestimmten Lehrauftrag versehen sind, ferner aus Honorarprofessoren (meist ehemaligen Professoren, welche durch Übernahme einer anderen Stellung dem Lehramte entrückt wurden und später wieder zu diesem zurückkehrten, ohne in den Status der besoldeten Lehrkräfte einzutreten), des weiteren aus Privatdozenten, welche weder eine Besoldung noch einen Lehrauftrag, wohl aber das Recht besitzen, unter bestimmten Bedingungen Vorlesungen zu halten, endlich aus Lektoren oder „Lehrern im engeren Sinne", welche nicht eine Wissenschaft, sondern eine Kunst oder Fertigkeit tradieren (moderne Sprachen, Stenographie) und welche in Deutschland bisweilen auch „Technische Lehrer", bezw. „Exerzizienmeister" (für Fechten, Reiten, Tanzen) genannt werden. Die Professoren werden in Österreich über Vorschlag der Fakultät auf Antrag des Ministeriums vom Kaiser, in Deutschland in analoger Weise von dem betreffenden Landesherrn ernannt. Die Privatdozenten erhalten die venia docendi vom Professorenkollegium der Fakultät unter Bestätigung des Ministeriums. Erforderlich hiezu ist das betreffende Doktorat, eine Habilitationsschrift, ein Kolloquium und eine Probe-, bezw. Antrittsvorlesung. Leitende Behörde der Fakultät ist das Professorenkollegium, welches aus den ordentlichen und einer im Verhältnis zur Anzahl dieser bestimmten Zahl außerordentlicher Professoren sowie aus zwei Privatdozenten besteht. Das Professorenkollegium wählt alljährlich den Dekan. Dieser beruft es zu regelmäßigen und außerordentlichen Sitzungen ein, deren Gegenstand namentlich Besetzungsvorschläge für erledigte Lehrkanzeln, Verleihungen des Doktorgrades und der venia docendi sind. Von den ordentlichen Professoren wird alljährlich der Rektor gewählt, an manchen Universitäten Deutschlands der Prorektor, wenn nämlich der Landesherr oder eine ähnliche Persönlichkeit die Ehrenstellung des Rector magnificentissimus einnimmt. Der Rektor bildet mit seinem Amtsvorgänger (gewöhnlich Prorektor genannt), den Dekanen, den Prodekanen, den Senatoren (je einem Mitglied aus jedem Professorenkollegium) und in Deutschland dem Universitätsrichter den Akademischen Senat. Diesen beruft der Rektor zu regelmäßigen und außerordentlichen Sitzungen. Ihm obliegen alle allgemeinen Universitätsangelegenheiten sowie das Disziplinarverfahren gegen die Studenten, auch ist er Berufungsinstanz gegen die Entscheidungen der Professorenkollegien. Die Universitäten unterstehen unmittelbar den Ministerien, welchen die Verwaltung der Unterrichtsangelegenheiten obliegt; in Österreich fungiert an dessen Stelle in rein administrativen und ökonomischen Angelegenheiten die politische Landesbehörde. Was die materielle Stellung der Universitätslehrer betrifft, so sei erwähnt, daß der ordentliche Professor (der in Österreich in der VI. Rangsklasse steht und hier den Titel „Hofrat," in Deutschland

*) Einzelne außerordentliche Professoren haben nur den Titel ohne Besoldung.

den Titel „Geheimrat“ erhalten kann) nach dem Gesetze vom 24. Februar 1907 nebst der systemmäßigen Aktivitätszulage einen Gehalt von 6400 K bezieht, welcher sich nach 5 und 10 Jahren um je 800 K, nach dem 15. und 20. Jahre um je 1000 K und nach dem 25. Jahre um 1200 K erhöht. In Wien, wo die Aktivitätszulage 1840 K beträgt, kommt noch eine Zulage von jährlichen 800 K hinzu. Dies würde für Wien ein Anfangseinkommen von 9040 K betragen, welches bis zu 13.840 K steigen kann. Die von den Studenten bezahlten Kollegiengelder fließen seit dem Gesetze vom 19. September 1898, soweit sie für die Vorlesungen ordentlicher oder besoldeter außerordentlichen Professoren bezahlt werden, der Staatskasse zu. Den zur Zeit des Inkrafttretens dieses Gesetzes fungierenden besoldeten Professoren stand es frei, sich für den Fortbezug der Kollegiengelder unter Verzicht auf die in jenem Jahre eingeführten neuen Gehaltssätze zu entscheiden. Die außerordentlichen Professoren stehen in Österreich in der VII. Rangsklasse. In Preußen wurden die Besoldungsverhältnisse der Professoren im Jahre 1897 neu geordnet. Demzufolge beginnt in Berlin der Gehalt der ordentlichen Professoren mit 4800 M. und steigt in sechs vierjährigen Altersstufen bis 7200 M. Hiezu kommt ein Wohnungszuschuß von 900 M. Die Vorlesungshonorare fließen seit 1897, soweit sie nach Abzug der Quästurkosten 3000 (in Berlin 4500 M.) übersteigen, zur Hälfte in die Staatskasse. Diese Honorarabzüge werden zu einem Fonds vereinigt, aus welchem die Honorare aller etatsmäßigen Professoren auf 800 M. ergänzt werden. Auch in Preußen haben sich von den 1897 bereits angestellten Professoren, welche über besonders hohe Honorareinnahmen verfügten (einzelne 20.000 bis 30.000 M.), dem neuen System nicht unterworfen. Was schließlich die Pensionierung der Professoren angeht, so müssen sie in Österreich mit 70 Jahren aus dem Dienste scheiden, aber auch schon nach dem 65. Lebensjahre kann die Versetzung in den Ruhestand eintreten. In Preußen werden sie im Falle der Dienstunfähigkeit mit vollem Einkommen von der Verpflichtung, Vorlesungen zu halten, entbunden. In Straßburg kann der Professor mit 65 Jahren seine Emeritierung verlangen, in Bayern, Württemberg, Baden und Hessen gelten dieselben Pensionierungsbestimmungen wie für die übrigen Beamten.

Die immatrikulierten Hörer sind teils ordentliche, teils außerordentliche. In Deutschland unterscheidet man in ähnlicher Weise zwischen der „vollen“ und der „kleinen“ Immatrikulation. Um ordentlicher Hörer zu werden, bedarf es in Österreich des Maturitätszeugnisses eines Gymnasiums; laut Ministerialverordnung vom 14. Juli 1904, Z. 4509 können aber auch diejenigen, welche das Maturitätszeugnis der Realschule besitzen, ordentliche Hörer werden, wenn sie sich einer Ergänzungsprüfung aus Latein, Griechisch und philosophischer Propädeutik mit Erfolg unterzogen haben. In Deutschland, wo noch vor kurzem nur die Absolventen der humanistischen Gymnasien (Gymnasien mit Latein und Griechisch) die volle Immatrikulation erlangen konnten, sind neuestens noch viel tiefgreifendere Veränderungen zu Gunsten der Absolventen der Realgymnasien (mit Latein, ohne Griechisch) und der Oberrealschulen (ohne Latein und Griechisch) vor sich gegangen. So wurden in Preußen, bald nachdem durch kgl. Erlaß vom 26. November 1900 die Gleichwertigkeit der durch die drei genannten neunklassigen Lehranstalten vermittelten Bildung ausgesprochen worden war, die Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschulen zur philosophischen und juristischen Fakultät zugelassen. Durch Bundesratsbeschluß vom 28. Mai 1901 wurde den Absolventen der Realgymnasien auch das medizinische Studium im ganzen Reich zugänglich gemacht. Oberrealschulabiturienten hingegen sollten zu den ärztlichen Prüfungen, in Preußen überhaupt zu den medizinischen Studien nur zugelassen werden, wenn sie durch eine Ergänzungsprüfung die Kenntnis des Lateinischen in dem an Realgymnasien geforderten Maße ausgewiesen hätten. Die theologischen Fakultäten sind in Preußen nur den Absolventen der humanistischen Gymnasien zugänglich. In Sachsen sind die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen zu allen Fakultäten, aber nicht zu den juristischen Staatsprüfungen zugelassen. In Bayern wurde denen der Realgymnasien das medizinische Studium erschlossen, in Württemberg stehen denen der Realgymnasien alle Fakultäten offen (die theologische freilich unter Verzicht

auf das Recht, die Staatsprüfung abzulegen), denen der Oberrealschulen hingegen die juristische, staatswissenschaftliche und theologische nur dann, wenn sie durch Revers auf das Recht verzichten, die württembergischen Staatsprüfungen abzulegen. — Zur Immatrikulation als außerordentlicher Hörer bedarf es des Maturitätszeugnisses nicht, wohl aber muß anderweitig ein Bildungsgrad ausgewiesen werden, welcher das Anhören von Vorlesungen ersprießlich erscheinen läßt. Zu den außerordentlichen Hörern gehören in Österreich namentlich die Pharmazeuten und Hörer der Staatsverrechnung. — Auch hinsichtlich des Frauenstudiums hat man in letzter Zeit in Österreich und Deutschland ganz neue Bahnen betreten. In Österreich wurden die Frauen, welche durch Ministerialerlaß vom 9. März 1896, Z. 1966 das Recht erhielten, die Gymnasialmaturitätsprüfung abzulegen, mit Ministerialerlaß vom 23. März 1897, Z. 7155 zum Besuche der philosophischen und durch Ministerialverordnung vom 3. September 1900 zum Studium der medizinischen Fakultät als ordentliche Hörerinnen mit dem Recht, das Doktorat abzulegen, zugelassen. Frauen, welche das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums nicht besitzen, können, wenn sie anderweitig die entsprechende Bildung nachweisen (Absolvierung einer Lehrerinnenbildungsanstalt oder eines Lyzeums) als außerordentliche Hörerinnen die philosophische Fakultät besuchen und die Lehramtsprüfung für Mädchenlyzeen ablegen; desgleichen ist ihnen das pharmazeutische Studium unter gewissen, den für männliche Studierende geltenden Bestimmungen analogen Voraussetzungen gestattet. Für das Wintersemester 1907/8 wurde sogar einer Frau zum erstenmal die venia docendi erteilt. In Preußen können Frauen laut Ministerialerlaß vom 16. Juni 1896 als Hospitantinnen die juristische, philosophische und medizinische Fakultät besuchen und den Doktorgrad erwerben. Ähnliche Bestimmungen gelten in anderen Staaten Deutschlands, nur in Bayern und Baden werden sie gleich den männlichen Studierenden zur eigentlichen Immatrikulation zu gelassen.

Schließlich sei erwähnt, daß von den akademischen Graden, deren es im Mittelalter mehrere gab (baccalaurius, magister, licentiatus, doctor) gegenwärtig fast nur noch der Doktorgrad erteilt wird. Nur an den theologischen Fakultäten spielt teilweise noch das Lizentiat eine Rolle und die Pharmazeuten erhalten (namentlich in Österreich) das Magisterium. In Österreich gibt es auch für durchaus ausgezeichnete, bezw. vorzügliche Studienerfolge an der Universität und am Gymnasium die sogenannte promotio sub auspiciis imperatoris, bei welcher dem Promovenden ein Brillantring mit dem Namenszuge des Kaisers überreicht wird.

Während noch vor kurzem die Verleihung des Doktorgrades ausschließlich den Universitäten zukam, wurde neuestens dieses Recht auch den Hochschulen im engeren Sinne zuerkannt. So erhielt durch Ministerialverordnung vom 13. April 1901, Z. 10571 die Technische Hochschule und durch Ministerialverordnung vom 3. Juli 1906 die Hochschule für Bodenkultur die Befugnis, zu Doktoren der technischen Wissenschaften, bezw. der Bodenkultur zu promovieren.

Literatur: Beck v. Managetta L. und Kelle v. K., Die österreichischen Universitätsgesetze. Wien 1906. — Mayrhofer E., Handbuch für den politischen Verwaltungsdienst in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern, IV. Bd., 5. Aufl. von Pace Graf A. Wien 1898. — Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Minist. für Kultus und Unterricht (seit 1869). — Mischler E. und Ulbrich J., Österreichisches Staatswörterbuch II. Bd., 2. Hälfte. Artikel: Universitäten. Wien. 1897. — Lexis W., Die Universitäten im Deutschen Reich. Berlin 1904 (I. Bd. des fünfbändigen Werkes: Lexis W., Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich). Diesem Buche sind die auf Deutschland bezüglichen Angaben entnommen. — [Paulsen F., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902. — Derselbe, Das deutsche Bildungswesen. Leipzig 1906. — Vgl. Schmidkunz H., Mitt. d. Verb. f. Hochschulpädagogik.

Salzburg. *Kamillo Huemer.*

Unordnung s. d. Art. Ordnung.

Unterricht. 1. Das Wesen des Unterrichts ist auf Grund des allgemeineren Begriffes des Lehrens zu bestimmen. Jemand lehren heißt: ihm die Aneignung eines geistigen Inhalts, des Lehrstoffes ver-

mitteln; es wird zum Unterrichten gesteigert, wenn sich damit zugleich die Obsorge für die Aneignung jenes Inhalts durch den Lernenden verbindet. Der Verfasser eines Lehrgedichtes, der Prediger, der akademische Lehrer lehren, aber sie unterrichten nicht, da sie von der Reife ihrer Leser und Hörer erwarten können, daß sie sich das Gesagte aneignen; dagegen der Jugendlehrer, ungenau Lehrer schlechtweg genannt, unterrichtet, indem er zugleich für die Aufnahme, das Behalten, das Verarbeiten des Lehrinhalts sorgt. Der Lehrende macht anderen einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich, der Unterrichtende arbeitet ihn in die Köpfe der Lernenden hinein: Wer zu lehren, aber nicht zu unterrichten hat, verfällt, wenn er letzteres doch tut, dem Tadel eines schulmeisterlichen Vorgehens; wer unterrichten soll, aber bloß lehrt, unterliegt dem Vorwurf, daß er doziere und seine Schüler nicht gehörig fördere. Wenn gemeinhin das Lehren für vornehmer gilt als das Unterrichten, so hat man dabei die reiferen Schüler und den höheren Lehrstoff des ersteren im Auge; als Leistung steht aber das Unterrichten höher, weil es mit seinem wenngleich mehr elementaren Stoffe mehr erzielt als das Lehren. Es gibt eine Kunst zu lehren, zu der beim Unterricht eine didaktische Technik hinzukommen muß.

Die Definition des Lehrens wie die des Unterrichtens schließen nicht aus, daß derjenige, welcher sich den geistigen Inhalt aneignet, und der ihn zur Aneignung Bringende dieselbe Person sei: es gibt Selbstbelehrung und Selbstunterricht (vgl. den Artikel Autodidaxie). Doch denken wir gewöhnlich bei beiden Tätigkeiten zwei oder mehr Personen beteiligt.

2. Die Aneignung des Lehrstoffes durch den Lernenden ist für den Unterrichtenden der nächste Zweck, der aber selbst wieder Mittel zu anderen Zwecken werden kann. Für den Unterricht in beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ist die Befähigung des Lernenden für den Beruf der Endzweck. Den praktischen Zwecken dieser Art aber steht der der geistigen Förderung überhaupt, der Zweck, Bildung zu vermitteln, gegenüber. Der Bildungsunterricht hat weitere Perspektiven als der praktische; er will durch Aneignung des Lehrstoffes die geistige Tätigkeit erhöhen und veredeln und eine Gestaltung des Inneren bewirken. Er muß dem Lehrstoffe seinen Bildungsgehalt abgewinnen und letzthin für den Zusammenschluß der Einwirkungen des Unterrichts im Gedanken- und Interessenkreise des Lernenden sorgen. Insofern aber die Bildung auch auf die Gesinnung und den Willen einzuwirken hat, ist der Bildungsunterricht zuhöchst ein sittlich-bildender und kann, wenn man sittliche Bildung als Erziehung bezeichnet, Erziehungsunterricht genannt werden, welcher Sprachgebrauch in der Herbartschen Schule herrscht. Die Unterrichtslehre soll sich jedoch nicht auf den bildend-erziehenden Unterricht beschränken, sondern dessen ganzes Gebiet im Auge behalten und auch den bloß praktischen Zwecken dienenden Unterricht nicht beiseite setzen, weil dessen Grenzen gegen den Bildungs- und Erziehungsunterricht fließende sind und der gemeinsame Zweck aller drei Arten des Unterrichts: die Aneignung des Lehrstoffes nicht um der höheren Zwecke willen unterschätzt werden darf. Es bleibt der erste Imperativ für den Unterrichtenden immer der, daß der vorliegende Stoff bewältigt, angeeignet werde; die prosaische Aufgabe, daß etwas gelernt werde, darf bei dem Anstreben jener idealen Ziele keinesfalls übersprungen werden.

3. Die Erreichung des näheren und der weiteren Zwecke des Unterrichts ist an zwei Reihen von Bedingungen geknüpft, deren eine in dem lernenden Subjekte liegt, während die andere in dem Lehrobjekte, dem anzueignenden geistigen Inhalt, zu suchen ist; jene besteht aus einer Abfolge psychischer Vermittlungen, diese hat, da der Lehrinhalt in gewissem Betracht immer auch Denkinhalt ist, einen logischen Charakter; daher sind für eine Unterrichtslehre Psychologie und Logik gleich unentbehrliche Hilfswissenschaften. Nur psychologisch angesehen, würde das Unterrichten und das Lehren überhaupt als bloßes Hervorrufen von Vorstellungen erscheinen; dagegen würde eine bloß logische Gestaltung des Unterrichtsstoffes die Rücksicht auf die Fassung der Schüler, auf die werdende Intelligenz der Jugend beiseite setzen. Der Unterricht muß zugleich dem entsprechen, was die Sache verlangt, und dem, was die Schüler

davon fassen; ohne die logische Verarbeitung der Sache müßte er gehaltlos werden, ohne Anschluß an den Gedankenkreis der Schüler dagegen unfruchtbar. In der älteren Unterrichtsweise überwog der Stoff, man ging nur auf das Aufarbeiten des Lehrpensums aus, gab den Lehrbüchern eine kurze, trockene, akstrakte Fassung. Die im 17. Jahrhundert aufkommenden Bestrebungen, eine Lehrkunst, Didaktik, herzustellen, brachten das psychologische Element zur Geltung, wobei aber mehrfach, zumal bei den Unternehmungen Pestalozzis der Lehrstoff und die Aufgabe seiner Bewältigung hintangesetzt wurde.

Im kleinen wiederholt sich diese Abfolge noch immer; der eifrige Anfänger ist beflissen, sein Pensum aufzuarbeiten; insofern er sich seinen Stoff sachlich disponiert, stellt er sich auf den Boden der Logik; im Verlaufe der Arbeit aber macht er die unerfreuliche Erfahrung, daß die Schüler den wohlgeordneten Stoff sich keineswegs nach Wunsch angeeignet haben. Er muß ihrer Vorstellungsweise nähertreten, die Stelle finden, wo der Lehrstoff haftet und Wurzel schlägt u. s. w. Damit kommen psychologische Gesichtspunkte in seine Vorbereitungen. Aber er kann ihnen auch zu viel einräumen, wenn er sich nur darauf beschränkt, die Schüler anzuregen, zu wecken, auch wohl bloß zu unterhalten, und darüber die Aufgabe, seinen Stoff, sein Pensum zu absolvieren, zurückstellt. Die rechte Mitte liegt darin, daß zugleich der Stoff aufgearbeitet und durch das Gewinnen der Schüler zu belebter Mitarbeit in ihre Köpfe hineingearbeitet werde. Mit dem logischen Durchdenken des Lehrstoffes muß sich das Bestreben den psychologischen Bedingungen seines Aufnehmens verbinden.

4. Der Stoff des Unterrichts ist teils Kenntnisinhalt, teils Gegenstand einer Fertigkeit; bei ersterem ist das Ergebnis der Aneignung ein Wissen, bei letzterem ein Können; jenes ist ein Besitz, der bewahrt, dieses eine Kraft, die geübt werden muß. Die Unterrichtsfächer gliedern sich danach in drei Gruppen: in solche, welche Kenntnisse zum Inhalt haben, wie Geschichte, Geographie, Naturkunde u. a., ferner solche, welche Fertigkeiten erzielen, wie Rechnen, Zeichnen, Gesang, Turnen u. a., endlich solche, welche beides vereinigen, wie Sprachlehre und Mathematik. In gewissem Betracht erfordern auch die Fächer der ersten Gruppe Fertigkeiten: die Geschichte die Gewandtheit, sich in dem chronologischen Gerüste zu bewegen; die Geographie die, mit der Karte umzugehen; die Naturkunde, die Naturkörper zu sammeln, zu behandeln u. a.; anderseits bedarf es zur Erlernung der Fertigkeiten eines Wissens, der Kenntnis von Regeln, des Verständnisses von Anweisungen u. a.

Der Kenntniserwerb geschieht durch Wahrnehmungen, wie bei der Naturkunde, durch Hervorrufen von Phantasievorstellungen, wie bei Geschichte und Geographie, in beiden Fällen durch eigene und durch Verwendung fremder Erfahrung; diese Kenntnisinhalte sind somit empirischer Natur. Beim Fertigkeitserwerbe kommt es auf geregelte Betätigung an; seine Inhalte sind technischer Natur. Bei den Fächern der dritten Gruppe tritt am deutlichsten zur Kenntnis und Fertigkeit ein drittes: das Verständnis, dazu. Sprache will verstanden, mathematische Sätze wollen begriffen werden; beim Betrieb dieser Fächer macht sich also das logische Element geltend, welches ein denkendes Erfassen erfordert. Doch arbeitet das Denken, wenngleich minder ausgesprochen, bei aller Aneignung von geistigen Inhalten und darum bei allem Unterricht mit. Wo immer Verwandtschaft und Gegensatz, Grund und Folge, innere Zusammenhänge aller Art in Betracht kommen, wo immer die Fragen: Was ist das? Warum ist es so? Wozu geschieht dies? laut werden, ist das Denken im Spiele. Darum muß jedweder Lehrstoff durchdacht werden, soll sich der Lehrer für jede Lehrstunde eine Disposition machen und in jeder das Denken der Schüler in Gang setzen. Diese Gruppierung der Lehrfächer gibt nun aber auch die Formen des Unterrichts an die Hand. Mit bloßen Kenntnisinhalten, also Stoffen empirischer Natur, welche zur Auffassung zu bringen sind, hat es der darstellende Unterricht zu tun, mit der Vermittlung des Verständnisses der Denkunterricht, welcher als erklärender auf den Sinn des Gegebenen, als entwickelnder auf dessen innere Zusammenhänge ausgeht. Den Lehrstoff jeder Art

zur bleibenden Aneignung zu bringen, was die engere Aufgabe der Technik des Unterrichts im Gegensatz zur Lehre bildet, ist die Leistung des befestigenden Unterrichts, der bei Kenntnissen die Einprägung, bei Fertigkeiten die Einübung, bei beiden die Anwendung des Gelernten zum Augenmerke hat.

5. Die in den Unterrichtsstoffen und Formen hervortretende Unterscheidung des Empirischen, Logischen und Technischen gibt sich dadurch als eine grundlegende zu erkennen, daß sie auch auf anderen Gebieten wiederkehrt. Die Wissenschaften teilt man nach demselben Prinzip in empirische, rationale und angewandte ein; bei der Poesie und Kunst verbinden sich ein sinnliches, ein gedankliches und ein technisches Element; im Leben werden Erfolge erzielt durch Vereinigung von Erfahrung, Nachdenken und praktisches Geschick. Der Grund der Verbreitung dieser Einteilung liegt darin, daß sie auf den drei Hauptrichtungen der Seelentätigkeit fußt: dem Wahrnehmen, Denken, Betätigen oder anders ausgedrückt: Sinn, Geist, Streben.

Diese psychologische Bedeutung der drei Begriffe bringt es auch mit sich, daß sie den Unterricht auch im einzelnen, bis in die letzte Gliederung des Lehrstoffes hinein bestimmen, in welchem Betracht sie in den Aneignungsstufen wiederkehren. Zur lernenden Aneignung gehört, daß der Schüler den Gegenstand auffasse, was durch die Darstellung des Lehrers vermittelt wird, daß er das Aufgefaßte verstehe sowohl den Worten nach als in seinen inneren Zusammenhängen, wozu ihm der Lehrer durch Erklärung und Entwicklung der Sache verhilft, endlich daß er mit dem Verstandenen etwas zu machen, es irgendwie zu verwenden wisse, wozu der Lehrer Einprägung und Übungen anordnet. Man kann die drei Stufen in den Schlagworten wiedererkennen, die auch bei kunstlosem Verfahren in jeder Lehrstunde wiederholt laut werden; Paß auf! — Verstanden? — Nun mach's! Sie entsprechen den vier Stufen der Herbartischen Didaktik (Formalstufen): Klarheit, Assoziation, System, Methode. Die Klarheit ist ein Erfordernis des Auffassens, die systematische Übersicht ist ein Mittel zur denkenden Verarbeitung, Methode bedeutet in diesem Zusammenhange nichts anderes als Anwendung; die Assoziation, das ist die Verknüpfung eines Lehrinhalts mit anderen, ist aber keine besondere Stufe, sondern gehört auf die dritte, da bei ihr mit dem Stoffe geschaltet wird, was zweckmäßigerweise erst nach der Gewinnung des Verständnisses geschieht. Richtig gefaßt, ist diese Stufenreihe keine herangebrachte Schablone, sondern drückt eine psychische Abfolge aus, die, wenngleich in verschiedener Weise und mit wechselnder Bewertung der einzelnen Stufen, bei allem Unterricht wiederkehrt.

6. Der darstellende Unterricht will das Auffassen eines Lehrinhalts bewirken. Kann er diesen dem Auge vorführen, also eigentlich darstellen, so ist er zeigend, deiktisch, Anschauungsunterricht. Meist aber muß er sich darauf beschränken, mit Phantasievorstellungen zu arbeiten, so wenn es sich um Darstellung geschichtlicher und geographischer Gegenstände handelt; dann ist er darstellend im gewöhnlichen Sinne. Die Auffassung kann unmittelbar bewirkt oder vorbereitet werden, was vorzugsweise durch Reproduktion früher erworbener Kenntnisse oder eigener Erfahrungen des Schülers geschieht. Die Kunst, das zu Lehrende an den Gedankenkreis des Lernenden anzuknüpfen und, wenn tunlich, daraus zutage zu fördern, ist eine sehr alte Technik, welche sich an Sokrates' Namen knüpft. Das sokratische Verfahren setzt die Selbstbelehrung in Gang, bietet nicht eigentlich dar, sondern läßt finden; es ist heuristischer Unterricht, von εὑρίσκειν = finden, benannt. Der Gegensatz dazu ist das Verfahren, die Sache zur Auffassung hinzustellen, welches das thetische zu nennen ist, von τιθέναι = setzen, woher auch: Thesis, Thema (vgl. den Art.: Darstellender Unterricht, Bd. I., S. 220.

Der Denkunterricht, sowohl der erklärende als der entwickelnde, ist durch die Denkbewegungen bestimmt, zumal durch den Gegensatz des auf- und absteigenden Denkens. Wenn wir eine Pflanze „bestimmen“, d. h. erkennen, in welche Klasse sie gehört, also unter welchen Begriff sie fällt, ebenso wenn wir eine Wortform nach ihrer grammatischen Herkunft erkennen, eine Wortfolge unter eine Regel einreihen,

so steigen wir im Denken aufwärts; denn die Klasse, den Begriff, den Ursprung, die Regel sehen wir mit Recht als etwas Höheres an, als es das Einzelding oder der Einzelfall ist. Wenn wir dagegen ein Exemplar einer Pflanze, deren Art, Klasse, Begriff wir kennen, aufsuchen, wenn wir eine Wortform oder -folge nach einer uns bekannten Regel bilden, so steigen wir im Denken von jenem Höheren zu einem Niederen herab. Bei der aufsteigenden Denkbewegung suchen wir ein Allgemeines, Wesentliches und scheiden darum aus dem Vorliegenden das Besondere, Unwesentliche aus, wobei wir es zerlegen müssen, und danach heißt das aufsteigende Denken zerlegendes, auflösendes: analytisches, Analyse. Es findet dabei nicht ein bloßes Auflösen, sondern ein Herauslösen statt, indem das Wesentliche und Allgemeine herausgehoben, entbunden, entfaltet wird. Beim absteigenden Denken dagegen fügen wir zu dem Begriffe, der Regel, dem Allgemeinen etwas hinzu, wodurch das Unbestimmte zu einem Bestimmten gemacht wird; nach diesem Zusetzen oder Zusammensetzen heißt das absteigende Denken: synthetisch, Synthese.

7. Beide Bewegungen verbinden wir unausgesetzt, beim Forschen, Untersuchen, bei praktischem Überlegen und so auch beim Unterrichten. Im Sprachunterricht, nicht bloß in dem Falle des gegebenen Beispieles, sondern auch beim Lesen; beim Suchen des Sinnes, des Grundgedankens, der Gliederung des Gelesenen gehen wir analytisch vor, beim Wiedergeben eines Gedankens, beim Abfassen eines Aufsatzes dagegen synthetisch. In der Mathematik verfahren wir analytisch beim Finden des Ansatzes einer Gleichung, d. h. wenn wir erkennen, unter welches Gesetz die Aufgabe fällt, synthetisch dagegen bei der Anwendung des Gesetzes, d. h. bei der Durchführung der Lösung; analytisch ist die geometrische Anschauungslehre, synthetisch der systematische Geometrieunterricht; analytisch ist die Heimatskunde, synthetisch das vom Globus oder von der Karte ausgehende Lehrverfahren; analytisch ist beim Religionsunterricht das Ausgehen von einer Erzählung oder Kultushandlung, aber auch die Erklärung eines Spruches, Dogmas u. s. w., synthetisch das Belegen, Anwenden eines allgemeinen Satzes durch und auf Beispiele u. s. w.

Analyse und Synthese sind die beiden Grundformen der Methode (s. d. Art.), sowohl der Forschung als der Lehre. Methode, vom griechischen μέθοδος, d. i. Weg, Fortschritt, Nachgehen, im Lateinischen via et ratio, d. i. Weg und Rechenschaft, ist ein Fortschreiten, von dem man sich Rechenschaft gibt, oder anders ausgedrückt: die rationell-fortschreitende Behandlungsweise eines Denkinhaltes. Darin liegt, daß die beiden Denkbewegungen, Analyse und Synthese die Arten der Methode bestimmen: sie ist teils analytisch, teils synthetisch; es ist Mißbrauch des Wortes, wenn man jede Verfahrungsweise, z. B. das Zeigen, Fragen u. s. w. Methode (deiktische, katechetische u. s. w.) nennt. Zulässiger könnte es scheinen, von einer heuristischen Methode zu sprechen, aber auch diese ist, näher betrachtet, nur eine Verfahrungsweise des Unterrichts, die bedingt ist durch die Rücksicht auf die Selbsttätigkeit des Schülers, aber nicht durch die Natur des Denkinhalts.

Wohl aber kann man das genetische Verfahren als Methode gelten lassen, und zwar als Abart der synthetischen. Wenn wir das Werden einer Pflanze, die Entstehung eines Staates, die Geschichte einer Dichtung, die Entwicklung des Satzbaues vom nackten Satze bis zur Periode verfolgen, so verfahren wir synthetisch, indem wir vom Unbestimmten, dem Keime, den Anfängen, dem Grundgedanken, dem Einfachen aus zum Bestimmteren, Vermittelten, Zusammengesetzten fortschreiten.

Die genetische Synthese ist unterrichtlich von besonderem Werte, weil bei ihr Anfangs- und Endpunkt gegeben sind und ein Fortschreiten, eine Entfaltung verfolgt werden kann.

Näheres bietet des Unterzeichneten „Didaktik“ II, § 70 und 71, und „Logik“, § 5 und 17.

Salzburg. *O. Willmann.*

Unterrichtsform s. d. Art. Methode.

Unterrichtsgesetzgebung s. d. Art. Schulgesetzgebung.

Unterrichtslehre s. d. Art. Didaktik.

Unterrichtsmethode s. d. Art. Methode.

Unterrichtstatistik s. d. Art. Schulstatistik.

Urteilen, Verstand, Vernunft. Urteilen ist die allem Denken und Erkennen gemeinsame Form. Die einfachsten Wahrnehmungen und die verwickeltsten Gedankeninhalte müssen die Form von Urteilen annehmen, wenn sie klar und verwertbar gemacht werden sollen.

Jedes wirklich vollzogene Urteil ist ein psychisches Erlebnis; seine Beschreibung und die Aufzeigung seiner Beziehungen zu anderen Erlebnissen sowie seine genaue Zergliederung ist selbstverständlich die Aufgabe der Psychologie. Gewisse Klassen von Urteilen, die allgemeine Gedanken enthalten, gestatten aber eine Zerlegung in Begriffe und lassen sich als Begriffsverhältnisse auffassen. Auf diese Form gebracht, wird das Urteil Gegenstand der logischen Prüfung und gehört in die Logik. Da endlich das Urteil seinen sprachlichen Ausdruck im Satze findet und dieser einer sprachlichen Zergliederung zugänglich ist, so wird das Urteil auch zum Gegenstand grammatischer Untersuchung. Die grammatische und logische Betrachtungsweise ist älter und ist viel eingehender betrieben worden als die psychologische. Erst in neuester Zeit hat sich die Forschung der psychologischen Untersuchung zugewendet und damit auch die logische und grammatische Seite aufgehellt.

Psychologisch betrachtet, ist das Urteilen ein Akt der Apperzeption. Damit ist schon gesagt, daß neben den Vorstellungselementen auch Gefühls- und Willenselemente im Urteilsakte enthalten sind. Apperzeption ist Gliederung, Formung, Aneignung. Wollen wir uns aber einen Vorgang der Umgebung aneignen, so müssen wir ihn nach Analogie unserer eigenen Handlungen auffassen. Wir können somit einen Vorgang unserer Umgebung nur dann abschließend zu unserem geistigen Besitz machen, wenn wir darin eine Art Handlung aus innerem Antrieb erblicken.

Diese allen Menschen eigentümliche und auf alle Vorgänge angewandte Art der Auffassung und Aneignung nennen wir die fundamentale Apperzeption. Sie besteht darin, daß wir die auf uns einwirkenden Vorgänge in unserer Umgebung als Kraftäußerungen einzelner Objekte auffassen und so an denselben Ding und Tätigkeit zwar unterscheiden, aber nicht trennen. Am besten wird diese Formung der Eindrücke als Gliederung bezeichnet. Das Gliedern besteht überall darin, daß wir zugleich trennen und verbinden. Wundt bestimmt (Völkerpsychologie I. Teil, 2. Bd. S. 240) den Satz als „den sprachlichen Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zu einander gesetzten Bestandteile“. Eine derartige Gliederung, die aber nicht willkürlich, sondern uns durch unsere Organisation aufgenötigt ist, liegt im Urteilsakt vor. Wir haben die Vorstellung eines rennenden Hundes. Indem wir diese Vorstellung durch das Urteil: „Der Hund rennt“ gliedern, zerlegen wir sie zuerst, indem wir den Hund von seiner Bewegung unterscheiden, verbinden aber die Teile wieder dadurch, daß wir das Rennen als eine vom Hunde hervorgebrachte Tätigkeit auffassen. Genau so verfahren wir aber in Sätzen wie: „Das Wasser rauscht, der Wind weht, der Stein fällt.“ Immer verlegen wir die Quelle der Tätigkeit in das Innere des Objekts. Die fundamentale Apperzeption, die schon vor Entstehung der Sprache wirksam ist, erhält dann in der Form des einfachen Satzes ihre Ausprägung. Sie betätigt sich hier als Urteilsfunktion. Das Subjekt des Satzes bezeichnet das Kraftzentrum, das Prädikat die Kraftäußerung. Mit der im Urteile vollzogenen Gliederung geht Hand in Hand eine Objektivierung des Vorgangs, indem das Subjekt als ein selbständig existierendes Ding betrachtet wird, das unabhängig vom Urteilenden seine Wirkungen ausübt.

Infolge der sprachlichen Ausprägung des Urteiles in der Form des Satzes erhält dann das Subjektwort eine größere Selbständigkeit. Es befaßt unter sich alle Dinge, von denen dieselben Wirkungen ausgehen. Als Wirkungen werden aber nicht nur Bewegungen, sondern auch Zustände und Eigenschaften aufgefaßt; die Eigenschaften sind potenzielle Wirkungen. So entstehen die Begriffe, die als Niederschläge vieler über den Gegenstand gefällter Urteile zu gelten haben.

Die ursprünglichen Urteile sind Urteile der Anschauung. Der beurteilte Vorgang ist hier immer individuell bestimmt und individuell gefärbt. Diese zerfallen wieder in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Erwartungsurteile. In den Erwartungsurteilen, deren Prädikatsverbum im Futurum (Zukunft) steht, wird die Phantasievorstellung, die wir uns über das Zukünftige bilden, derart gegliedert, daß wir eine in der Gegenwart liegende Tendenz konstatieren, die sich in späterer Zeit verwirklichen wird. Wir urteilen also nie über die Zukunft selbst, sondern immer nur über eine in der Gegenwart herrschende Tendenz. Wir sagen nicht, was geschehen wird, sondern was wir auf Grund der konstatierten Tendenzen erwarten.

Von Urteilen der Anschauung wesentlich verschieden sind die Begriffsurteile. In diesen werden Regelmäßigkeiten oder auch Gesetze des Geschehens konstatiert, und zwar in der Form, daß wir einem Begriff ein ihm stets innewohnendes Merkmal zuschreiben. Die Begriffsurteile lassen sich dann künstlich in Begriffsverhältnisse auflösen und werden so Gegenstand der logischen Prüfung.

Die Zeitform des Prädikats ist in den Begriffsurteilen dieselbe wie in den Wahrnehmungsurteilen, nämlich die Gegenwart (Präsens). Es ist nun sehr wichtig, im Sprachunterricht schon auf einer frühen Stufe auf diese doppelte Bedeutung des Präsens aufmerksam zu machen. In den Wahrnehmungsurteilen enthält das Präsens einen Hinweis auf das Hier und Jetzt des Sprechenden und ist somit anschaulich. In den Begriffsurteilen enthält das Präsens diesen Hinweis nicht, sondern ist nur der Träger der logischen Beziehung.

Sehr wichtig ist ferner der Unterschied zwischen selbständigen und überlieferten Urteilen. Der psychische Prozeß beim selbständigen Erzeugen und beim Aufnehmen von Urteilen ist wesentlich verschieden. Selbständige Urteile sind Deutungen, die der Urteilende auf Grund seiner Erfahrungen selbst vollzieht. Er ist dabei selbsttätig und eignet sich durch eigene Arbeit den ihm zugeführten Vorstellungsinhalt an, indem er denselben in der angegebenen Weise gliedert und objektiviert. Ganz anders stellt sich die Sache, wenn wir ein überliefertes Urteil fertig übernehmen. Wir stehen hier vor der Aufgabe, den bereits gegliederten Vorstellungsinhalt wieder zur Einheit zu verbinden und dann erst in der Weise zu gliedern, wie es das überlieferte Urteil vorschreibt. Diese Aufgabe lösen wir aber meist in sehr unvollkommener Weise. Wir geben uns in der Regel zufrieden, wenn wir von den gehörten Worten so viel verstehen, als unbedingt nötig ist, um dem Zusammenhange folgen zu können oder um im gegebenen Falle das Urteil ungefähr so wiederzugeben, wie wir es gehört haben. Nun besteht, da wir ja nicht alle Erfahrungen selbst machen können, ein sehr großer Teil unseres Wissens aus fertig überlieferten Urteilen. Diese werden nun leicht zu einem unverdauten, unanschaulichen Wortwissen. Diesem Übelstand muß nun Erziehung und Unterricht entgegenwirken. Wir müssen trachten, den Kindern das durch die vielen Generationen aufgespeicherte Wissen derart beizubringen, daß wir sie durch ein methodisch, sinnvoll abgekürztes Verfahren die Urteile, in denen dieses Wissen seinen Ausdruck findet, durch eigene Erfahrung selbständig wieder neu erzeugen lassen. Darin liegt der Wert des Anschauungsunterrichts. Wir lehren die Kinder nicht sehen, wie man oft sagt, wir lassen sie vielmehr auf Grund der Anschauung selbständig urteilen, weil das so Erarbeitete weit eher und leichter und zugleich dauernder zu ihrem geistigen Besitz wird. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." So lehrt die psychologische Einsicht in das Wesen des Urteilsaktes zugleich das Verfahren finden, beim Unterricht die Urteilsfunktion der Schüler den Aufgaben des Lebens entsprechend zu entwickeln.

Die Fähigkeit zu urteilen nennen wir Verstand. Die Ausbildung des Verstandes besteht also in der Erwerbung der Fähigkeit, richtig zu urteilen. Da aus dem Urteilen auch die Begriffe hervorgehen, so ist dem Verstande natürlich auch die Aufgabe gegeben, durch Bildung von Begriffen die Vorstellungsinhalte zu ordnen, zu gliedern und verwertbar zu machen. Der Verstand gehört der tertiären Entwicklungsstufe der Grundfunktion des Erkennens an (vgl. den Art. Psychologie) und hat demnach die Verarbeitung der Vorstellungen zur Aufgabe. Das abstrakte

Denken muß aber geübt werden, um die immer komplizierter sich gestaltenden Verhältnisse des Lebens erfassen zu lernen. Das Verstehen ist ein gelungener Versuch auf diesem Gebiete und macht deshalb Freude. Der geschickte Lehrer wird diese Tatsache benützen und die Schüler diese Freude recht oft erleben lassen, weil darin ein großer Ansporn zu energischer geistiger Arbeit liegt. Der Anschauungsunterricht ebenso wie der Sprach- und Rechenunterricht tragen zur Bildung des Verstandes bei, indem sie die Wege, die das Denken im Leben zu gehen hat, bahnen und gangbar machen.

Vernunft bedeutet in der älteren Psychologie ein Vermögen, das über dem Verstand steht und uns befähigen soll, nicht nur Begriffe, sondern auch Ideen zu bilden. Dieser Sprachgebrauch ist aber veraltet. Wir verstehen heute unter Vernunft eine Willensdisposition, und zwar diejenige, die uns befähigt, die Ergebnisse des theoretischen Nachdenkens zu Grundsätzen unseres Handelns zu machen. „Er handelt vernünftig", heißt daher so viel wie: er handelt mit Besonnenheit, mit Überlegung. Die Ausbildung der Vernunft ist somit eine Aufgabe der Erziehung des Willens.

Literatur: Die hier vertretene Auffassung ist ausführlich begründet in dem Werke: Die Urteilsfunktion von W. Jerusalem. Wien 1895. Vgl. auch dessen Artikel: Psychologische und logische Urteilstheorien, in Vierteljahresschr. f. wissensch. Philosophie 21, S. 137 ff., Lehrbuch der Psychologie, 4. Aufl., S. 102 ff. und Der kritische Idealismus und die reine Logik, S. 146 ff. — Andere Auffassungen: Brentano, Psychologie vom empirischen Standpunkte, 1874. — Cornelius, Versuch einer Theorie der Existentialurteile, 1894. — Eberhard, Beiträge zur Lehre vom Urteil, 1893. — Schrader, Elemente der Psychologie des Urteils: 1. Bd. Analyse des Urteils, 1905. — Marbe, Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Urteil, 1901. — Ausführliche Erörterungen über den Urteilsakt in den Lehrbüchern der Logik von Sigwart, Wundt, B. Erdmann und bei Jodl, Psychologie II. 277 ff. — Gerber, Die Sprache und das Erkennen, 1884.

Wien. *W. Jerusalem.*

Utilitarismus (Amerikanismus). *A.* 1. Definiert man den Utilitarismus als den ethischen Standpunkt, welcher das Gute dem Nützlichen gleichsetzt und somit den Nutzen, sei es des Handelnden allein oder der Allgemeinheit, für das Ziel des sittlichen Handelns erklärt, so liefert man nicht viel mehr als eine Worterklärung; denn dabei kommt alles auf den Sinn des Wortes „Nutzen" an. An dieser Stelle geht es nicht an, alle möglichen Auffassungen wiederzugeben; nur das eine ist wohl zuzugeben, daß die Ethik des europäischen Kulturkreises, in deren Dienste auch der moderne Staat seine mannigfaltigen Aufgaben erfüllt, gegen die Bezeichnung „Utilitätsmoral" nichts einzuwenden hat, wenn der Nutzen mit der Wohlfahrt des Individuums sowohl als des sozialen Körpers gleichbedeutend ist.*) In der Regel aber liegt in der Bezeichnung „Utilitarismus" ein Werturteil der Mißbilligung, indem man nur an die Auswüchse und Maßlosigkeiten des Egoismus denkt; und zwar meint man dabei in der Gegenwart weniger den Egoismus, der den Genuß oder die Lust als Ziel verfolgt, man will vielmehr das maßlose Streben nach materiellen Gütern, die unstillbare Gier nach Erwerb bezeichnen, die gerade im jetzigen Zeitalter die besten Kräfte auch der Tüchtigsten aufzehrt. Auch schon der Grieche kannte die Sache und nannte sie unübertrefflich „Pleonexie", das ist „Mehrhabenwollen". Gewiß trifft das Wesen dieser Zeitkrankheit am besten der Ausdruck „ethischer Materialismus" und nach dem Lande, wo sie im Volkscharakter und öffentlichen Leben am schärfsten ausgeprägt ist, heißt sie „Amerikanismus". Die damit bezeichnete Willensrichtung wirkt an vielen Punkten des Volkskörpers wie ein fressendes Gift und bedroht den stetigen Fortschritt der Humanisierung der Gesellschaft. Es ist die Pflicht der Menschenliebe, auf dieses Übel mit allem Nachdruck hinzuweisen, es ist insbesondere die Pflicht der zum Erziehungswerke Berufenen, das heranwachsende Geschlecht vor den Einwirkungen jenes Giftes zu bewahren. Diese Aufgabe kann aber ohne Verständnis der Ursachen jener Erscheinung nicht gelöst werden.

2. Das Emporblühen der Naturwissenschaften führte schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem mächtigen

*) Vgl. Har. Höffding, Ethik (Leipzig 1888), S. 36 ff.

Aufschwung aller technischen Fächer; mit immer sinnreicheren Mitteln zwängt die moderne Technik die Naturkräfte in den Dienst des Menschen. Durch die Maschinenarbeit ist die Gewinnung der Rohstoffe aller Art sowie deren Verarbeitung in ein ganz neues Stadium getreten; alle technischen Betriebe zeigen quantitativ und qualitativ einen gewaltigen Fortschritt. Im Gefolge dieses Umschwunges der gesamten Produktion ist in allen Kulturstaaten das „Nationalvermögen" mächtig gewachsen. Durch die neuen Verkehrsmittel verlieren Raum und Zeit als trennende Schranken des Völkerverkehrs immer mehr an Bedeutung. Den Bedürfnissen des Weltverkehrs kommen die mächtigen Organisationen des modernen Geldwesens entgegen. Die immer schwierigeren und umfassenderen Aufgaben der Technik hatten aber zur Folge, daß an die Stelle der Kleinbetriebe immer mehr und mehr der Großbetrieb trat, und so kam es in verhältnismäßig kurzer Zeit zur Anhäufung von Reichtümern in den Händen einzelner, nämlich der großen Unternehmer, der Finanz- und Börsenmänner. So stiegen an vielen Punkten des Gesellschaftskörpers mit den Mitteln auch die Bedürfnisse und und der Aufwand in allen Stücken der Lebenshaltung. In der Umgebung solcher „beglückter" Sterblicher aber erwachten Neid und Begehrlichkeit. In immer weiteren Kreisen bemühte man sich, oft genug über seine Kräfte, den wahrgenommenen Luxus nachzuahmen. Bald stellt das Klassenbewußtsein für die einzelnen Gesellschaftsschichten den und den Bedürfnisétat fest, und diesen einzuhalten, wird nun die vornehmste Sorge der Familie, mag das Einkommen noch so sehr dagegen Widerspruch erheben. Die notwendige Folge davon ist stete Unruhe und Unzufriedenheit, ewiges Sorgen und Rechnen, Vergleichen und Abwägen, da man immer wieder einen Klassengenossen findet, der es „besser und schöner hat". Kurz: durch die allgemeine Steigerung der Bedürfnisse sind die egoistischen Instinkte entfesselt und der Mensch muß alle seine Kräfte daransetzen, um die Mittel zum „standesgemäßen" Leben zu erwerben. So reibt er sich im Jagen nach einem Phantom von Lebensglück auf, er verliert den richtigen Maßstab für die Bewertung der Lebensgüter, er begehrt ohne Ende nach Tand und Flitter und vernachlässigt darob jene Güter, die allein das Leben lebenswert machen.

3. So wird endlich dem abgehetzten Menschen das Leben schal und öde, er wird blasiert; allmählich füllt sich für ihn die Schale des Lebens, um die er sich so sehr gemüht, mit Ekel und Überdruß;*) zu spät erkennt er, daß er sich selbst um die Ernte des Lebens betrog, indem er den Zweck mit den Mitteln verwechselte. Diese Verwechslung gehört überhaupt zu den bezeichnendsten Zügen unserer Zeit und sie wird verhängnisvoll, wenn sie als pädagogischer Materialismus den höheren Schulen, die den Übergang zum Hochschulstudium bilden, neue Ziele setzen und die „Utilität" zum Wertmaßstab ihrer Bildungsstoffe machen will (siehe Abschnitt B). Voll Wehmut wendet da der Menschenfreund seinen Blick in die ferne Vergangenheit zurück, zu der kerngesunden und harmonischen Lebensauffassung des Hellenenvolkes. Sieht der Mensch, wie in seiner Umgebung alles seufzt unter der Last des Erwerbenmüssens oder unter der Pein des Entbehrens, dann muß er sich wohl fragen, ob es die einzige Bestimmung des Menschen sein kann, jahraus, jahrein, von früh bis spät zu rackern, ohne Ruhepausen, wo man sich einmal auf sich selbst besinnen und dessen inne werden könnte, daß das Leben doch auch Selbstzweck ist und daß auch die Gegenwart ihr gutes Recht hat. Die unaufhörlich nagende Unzufriedenheit und „Pleonexie" ist wohl auch eine der Hauptursachen unserer modernen Nervosität; was aber noch weit bedenklicher ist: sie vergiftet des Menschen sittliche Stimmung und Haltung. Je angestrengter und ausschließlicher er Jahr für Jahr für sich und seine Familie arbeiten muß, desto mehr stumpft sich sein Gefühl ab für das Wohl und Wehe des fernerstehenden Mitmenschen. Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Mißtrauen — solche Gefühle gewinnen dann leicht die Oberhand; dazu kommen, da ja ein äußerlicher Verkehr doch nicht zu umgehen ist, Verstellung und Heuchelei in allen Formen, die sozialen Tugenden da-

*) Wir kennen überaus charakteristische Selbstbekenntnisse amerikanischer Milliardäre.

gegen, Gerechtigkeit, Wohlwollen, Gemeinsinn, müssen verdorren.

4. Soll die Jugend vor dieser sittlichen „Amerikanisierung" bewahrt werden, dann muß vor allem die Familie „an Haupt und Gliedern" anderen Sinnes werden; immerhin aber kann auch die Schule etwas beitragen, indem sie zwischen echten und eingebildeten Lebensgütern unterscheiden lehrt, den hohen Segen der Bedürfnislosigkeit in helles Licht stellt, für die Schönheit der Natur, die Bedeutung der Kunst, der Poesie und der wissenschaftlichen Arbeit die Augen öffnet, vor allem aber in ihren Zöglingen ein kräftiges Selbstbewußtsein heranzuziehen sucht, aus dem ein selbständiges Urteil über die Werte des Lebens quillt.

Ethischer Materialismus hat begrifflich mit dem erkenntnistheoretischen Standpunkt des theoretischen Materialismus nichts zu tun; auf ihre möglichen Wechselbeziehungen im Individuum kann hier nicht eingegangen werden.

Literatur: Lange Fr. Alb., Geschichte des Materialismus (3. Aufl., 1877) II. Bd., S. 453 ff. — Paulsen Fr., Einleitung in die Philosophie (14. Aufl., 1906) S. 73 ff. — Unold Joh., Grundleg. für eine moderne praktisch-ethische Lebensansch. (1896), S. 312 ff.

B. 1. Oben wurde auch des pädagogischen Materialismus Erwähnung getan; es erscheint für die Zwecke dieses Handbuches nicht unangemessen, auf diesen Begriff etwas näher einzugehen und so zur Beseitigung von Irrtümern beizutragen, die in der großen Masse des Publikums, auch unter den Höhergebildeten noch immer anzutreffen sind und zu unbegründeten Angriffen auf unser höheres Schulwesen führen. Die „öffentliche Meinung", die leider viel zu wenig Kenntnis nimmt von der überaus reichen Literatur über die Zielstellung der verschiedenen Gattungen höherer Schulen, insbesondere des humanistischen Gymnasiums, bedarf in der Tat der Aufklärung über Fragen, an die sich das Wohl und Wehe des heranwachsenden Geschlechtes und somit die wichtigsten Interessen des Staates und der Gesellschaft knüpfen. Die hier gemeinten Unklarheiten und Irrtümer kann man unter dem Namen des pädagogischen Materialismus oder Utilitarismus zusammenfassen; diesem Begriffe aber tritt von selbst der pädagogische Idealismus gegenüber, der sich freilich auch als eine besondere Spezies von Utilitarismus herausstellen wird, und auch über diesen als das leitende Prinzip für alle höheren Schulen, die ohne Rücksicht auf ein sich später anschließendes Fach- oder Berufsstudium die Vermittlung einer „allgemeinen" Bildung zum Zwecke haben, soll hier Rechenschaft gegeben werden.

2. Bei dieser Frage kommt alles auf das Verhältnis von Wissen und Können an und jeder Unterricht, der den modernen Anschauungen entspricht, muß beides im Zögling zu begründen und großzuziehen suchen. Dabei ist er sich wohl bewußt, daß der Wissensstoff im Getriebe des Vorstellungslebens mehr oder weniger vergänglich ist, während das Können, also die geistigen Dispositionen und Fertigkeiten aller Art zum unverlierbaren Besitztum des Schülers werden. Zu den häufigsten Irrtümern des Publikums gehört aber die Bevorzugung der Kenntnisse und für manche sind diese geradezu die einzige Frucht des Unterrichts. Diesem Mißverständnis sollten nun die Berufenen mit allen zu Gebote stehenden Mitteln entgegenarbeiten. Es gibt Unterrichtsfächer, bei denen Wissen und Können so enge verknüpft sind, daß das erstere hinter dem letzteren nahezu verschwindet; dahin gehört z. B. das Lesen und Schreiben und das elementare Rechnen und hier gibt es wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit bezüglich des praktischen Nutzens. Im höheren Unterrichte dagegen springt das erzielte Können an vielen Punkten weit weniger deutlich hervor, d. h. die Nutzbarkeit der gelernten Materie entzieht sich dem Blicke des Unkundigen, und da vielfach die unmittelbare Verwertung des aufgespeicherten Wissens im praktischen Leben tatsächlich ausgeschlossen ist, so kommt es zu dem übereilten Urteil, daß dieses Wissen unnütz sei und durch solches ersetzt werden müsse, das praktische Verwertung in Aussicht stellt. Für die Oberflächlichkeit der „öffentlichen Meinung" ist es nun charakteristisch, daß dieser Vorwurf keineswegs gegenüber allen Lehrfächern, die ihn herausfordern, in gleicher Weise erhoben wird. Ich sehe zunächst davon ab, daß die Lehrpläne der „realistischen" Schulen ebensogut wie das

moderne Gymnasium neben seinen realistischen Lehrstoffen ein ausgiebiges Maß humanistischer Materien aufweisen. Das Hauptobjekt der Angriffe ist seit einer Reihe von Jahrzehnten doch nur das humanistische Gymnasium und an diesem sind es wieder die alten Sprachen, deren Berechtigung als Hauptfächer mit den oben bezeichneten Gründen bekämpft wird, woran sich noch das Bedauern schließt, daß dadurch „zeitgemäßeren" Wissensstoffen der Platz verrammelt werde. Es ist ja nicht zu bestreiten, daß die wenigsten Absolventen eines Gymnasiums in die Lage kommen, innerhalb oder außerhalb des Lebensberufes ihre Kenntnis des Lateinischen und Griechischen unmittelbar und ausgiebig zu verwerten. Steht es aber bezüglich der Mathematik vielleicht anders? Welche Erwägungen des Laienpublikums mögen es wohl sein, die gerade die Mathematik vor jedem nörgelnden Angriffe schützen? Doch nicht etwa der Wahn, daß es sich da hauptsächlich um so „nützliche" Dinge wie Addieren, Subtrahieren, Prozente berechnen u. dgl. handelt? Wie hoch ich von dem Bildungswerte der Mathematik denke, kann ich hier nicht auseinandersetzen; jetzt frage ich nur, ob und wann Juristen, Theologen, Historiker, Philologen u. v. a. in die Lage kommen, den Carnotschen Lehrsatz oder die Polargleichung der Ellipse praktisch zu verwerten. Das banausische „Wozu?" wird diesem Lernstoff gegenüber fast nie laut. Auch in der politischen Geschichte, in der Geschichte der schönen Literatur, in der Erdkunde, in der beschreibenden und erklärenden Naturwissenschaft wird so manches gelernt und muß gelernt werden, was nach Abschluß des Studiums nur in seltenen Fällen unmittelbare Verwertung gestattet. Dem Schicksale, vergessen zu werden, verfallen bei mangelnder Anwendung nicht nur griechische Vokabeln, sondern ebenso leicht mathematische Formeln, physikalische Lehrsätze, Jahreszahlen und wohl am leichtesten die oft so komplizierten Namen und Formeln chemischer Verbindungen. Daraus aber leiten die utilitarischen Reformatoren keine Konsequenzen ab. Wollte man unsere Lehrpläne nach dem Kriterium der unmittelbaren Verwertbarkeit des Lernstoffes mit rücksichtsloser Konsequenz reduzieren, so daß alles wegfiele, was nur dieser oder jener kleine Bruchteil der Schüler in sein Fachstudium hinübernehmen kann, dann bliebe wohl ein Programm von erschreckender Armut und Magerkeit zurück und auch jene geistigen Schätze müßten wegfallen, die unsere Söhne in der höheren Schule in sich aufspeichern, damit sie ihnen dereinst das Leben schmücken, so oft sie ausruhen wollen von der Arbeit, es gegen Not und Entbehrung zu sichern. An diese Konsequenzen denken wohl nur wenige der pädagogischen Utilitaristen, mitunter gehen sie sogar so weit, daß sie dem „altersschwachen" Europa die Entwicklung des amerikanischen Bildungswesens als nachahmenswertes Beispiel vorhalten.

3. Es scheint mir der Mühe wert, bei diesem vielerörterten Punkte inne zu halten und das Urteil einiger Männer einzuschalten, die wohl berechtigt sind, über die Eigenart der amerikanischen Schulen zu berichten. Hiebei soll den letzteren als organischen Produkten der ganzen Kulturentwicklung der Union ihr gutes Recht und ihr relativer Wert ohne weiteres zugestanden werden. Die dortige Kultur ist im Vergleich mit Westeuropas Entwicklung noch jung, auch das geistige Leben zeigt einen stürmischen, sprunghaften Verlauf und Karl Lamprechts*) Erwartung, daß der jetzige Gärungsprozeß im Bildungswesen zu vollkommeneren und erfreulicheren Bildungen führen werde, mag berechtigt sein.

In Wychgrams Deutscher Zeitschrift für das ausländische Unterrichtswesen I. 1895/96, S. 197, sagt St. Waetzoldt: „Einmal geht alle amerikanische Schulbildung fast ausschließlich auf die Ausbildung des Intellekts und der praktischen Fertigkeiten; Phantasie und Gemüt kommen überall zu kurz. Und dann fehlt dem höheren Unterricht der historische und philosophische Standpunkt. Alles ist plan, klar, knapp, korrekt, aber oft entsetzlich oberflächlich, vernunftstolz; aller Drang geht auf die Zukunft, auf das Werdende. Das Wort jenes 15jährigen amerikanischen Jungen, der in einer

*) Americana. Reiseeindrücke, Betrachtungen und geschichtliche Gesamtansicht, 1906.

deutschen Schule alte und mittelalterliche Geschichtsdaten sich einprägen sollte: „I do not care for dead men“ ist typisch für die Erziehung und Anschauung des Amerikaners.“

Walther Küchler urteilt auf Grund von Erfahrungen, die er als Lehrer des Deutschen an einer amerikanischen Universität gesammelt hat, folgendermaßen: „Wenn das moderne Ideal der Persönlichkeit in Amerika stärker waltete als bei uns, dann müßte es in erster Linie doch bei der Intelligenz, d. h. auf den Universitäten zu finden sein. Aber gerade dieses Bestreben habe ich vermißt. Nicht durchgehends, sondern nur sehr vereinzelt habe ich bei den amerikanischen Studenten ein hohes, ideales Streben, ein selbständiges und persönliches, über die allerdirektesten Anforderungen des Unterrichts hinausgehendes Bemühen gefunden.“ — „Ganz besonders zu kranken scheint mir das Studium der lebenden Sprachen und Literaturen; dieses führt heute in Amerika weder zu einer annähernden Beherrschung der lebenden gesprochenen oder geschriebenen Sprache, noch vermittelt es eine auch nur einigermaßen genügende Kenntnis der Literatur, es ist weder von starkem Einfluß auf die intellektuelle, noch auf die innerpersönliche Bildung der Studierenden.“ — „Die Übersetzung spielt bei der Klassenlektüre die Hauptrolle, ein Eingehen auf den ethischen Gehalt, die literarische Eigenart des Werkes, eine Vertiefung in die Persönlichkeit des Dichters ist praktisch fast illusorisch. Außer den in der Klasse gelesenen Werken lesen verschwindend wenige Studenten andere Bücher literarischen Charakters. Dieser Mangel an persönlicher Lektüre aber ist eines der schlimmsten Übel jedes Studiums: er wirkt rückschlagend auf die Charakterbildung, er verleitet zur Selbsttäuschung, zur chronischen Oberflächlichkeit in jeder Beziehung, zur naiven Unehrlichkeit.“ — „Einer der angesehensten amerikanischen Universitätsprofessoren, der unablässig seine Stimme erhebt für eine persönliche, wirklich innerliche Bildung an Stelle der rein äußerlichen, die den Schüler zur smartness erzieht, bestätigt es in vollem Umfange, wenn er schreibt: „Speaking from my own long experience I do not think that one out of twenty of university students, even of those who elect courses in english literatur, has read and assimilated the works of any one good author, or any single work.“ — „Nur der Erfolg, nur die Konkurrenten zu schlagen, ist das Motiv für die Anspannung der Kräfte — selbst im Spiele. Der Grund, warum die gymnastischen Spiele in Amerika und ganz besonders an den Universitäten in so bedrohlichem Umfange zugenommen haben, ist darin zu suchen, daß sie im weitesten Sinne Rücksicht nehmen auf die roheren Instinkte im Menschen. Fußball zu spielen, wie der amerikanische Student es heute tut, d. h. zu versuchen, mit den gewalttätigsten Mitteln die gegnerische Partei zu besiegen, ist nicht nur eine physische, sondern auch eine psychische Roheit. Und ebenso roh ist es, diese Kampfspiele anzuschauen mit jenem unbeschreiblichen Enthusiasmus, den männliche und weibliche Zuschauer zum grenzenlosen Erstaunen des Europäers entwickeln. Das Spiel beherrscht heute die Physiognomie der amerikanischen Universität. Nicht der Student, der am meisten leistet in der wissenschaftlichen Arbeit, ist am meisten gekannt und geachtet, sondern der beste Fußballspieler oder der Leiter eines Ruderbootes. Die größten Tage der Universität sind die Spiele, der wichtigste Fonds ist der athletische Fonds“ (Beil. Nr. 172 der Münchner „Allgemeinen Zeitung“ 1905).

L. Viereck sagt in seinem lehrreichen Buche „Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten“ (1903): „Für die gebildeten Amerikaner bedeutet Deutschland ungefähr ebensoviel, wie das klassische Griechenland für die alten Römer“ u. s. w. Auf S. 126 f. und 272 f. aber erfahren wir aus der Rede des bekannten amerikanischen Staatsmannes Andrew W. White, „Die Botschaft des 19. an das 20. Jahrhundert“, woran es der amerikanischen Zivilisation fehlt und was sie der deutschen Geisteskultur verdankt.*)

*) Obige Stimmen sollen zur besseren Orientierung jener Leser beitragen, die geneigt sind, ihr Urteil dem Buche des deutschen Psychologen und amerikanischen Professors Hugo Münsterberg, „Die Amerikaner“ (2 Bde., 1904), zu entnehmen. Münsterberg ist sehr ungehalten über Küchlers Vorwurf, daß sein Buch von „befremdlicher Befangenheit“ zeuge. Ich für meine Person gehe noch weiter und bekenne, daß

4. Kehren wir nun zu unserer obigen Betrachtung zurück; sie führte zu dem Ergebnis, daß das an der höheren Schule vermittelte Wissen nur zum geringsten Teile direkt praktisch verwertbar ist, das entsprechende Können aber sich vor dem Laienauge mehr oder weniger verbirgt, und daraus erklären sich alle die Deklamationen über Unfruchtbarkeit des Unterrichts, tote Gelehrsamkeit u. dgl. Es ist oben schon angedeutet worden, daß der pädagogisch-didaktische Idealismus, für den wir hier eintreten, im tiefsten Grunde auch utilitarisch ist, nur liegt der ihm vorschwebende Nutzen nicht so offen zu Tage, daß er sozusagen mit Händen zu greifen ist. Unsere höheren Schulen wollen zunächst alle die schon vorhandenen Anlagen der jugendlichen Psyche durch angemessenen Unterricht in Tätigkeit setzen und ausbilden: die Anschauung, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, die Phantasie, die ethischen, ästhetischen und religiösen Gefühle, endlich das alle Gegenstände der äußeren und inneren Erfahrung bearbeitende Denken (vgl. die Art. „Denken" und „Logik") sowie das Vermögen, alles durch Denken Erarbeitete entsprechend darzustellen. Hiezu kommt die Fürsorge für die Ausbildung der körperlichen Kraft und Geschicklichkeit und des Mutes. Zur Erreichung dieser Zwecke können die Lehrfächer qualitativ und quantitativ verschieden kombiniert werden und ergeben so verschiedene Typen allgemeiner Bildung, die der Verschiedenheit der Fachstudien und Lebensberufe entsprechen.

5. Das höchste Ziel aber für alle die durch den richtigen Unterricht disziplinierten Tätigkeiten der Psyche ist die Festigung und Veredlung des Willenslebens. Die besonderen Tüchtigkeiten als Teilwirkungen des Unterrichts haben nur geringen Wert, wenn sie nicht zur Entwicklung einer selbstbewußten Persönlichkeit, eines „sittlichen Charakters" zusammenstreben, der in sich den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie überwunden hat (vgl. d. Art. Willensbildung und das Ergänzungsheft dazu). Es genügt ferner nicht, in den Stand gesetzt zu sein, den Erscheinungen des Kulturlebens mit Verständnis und Interesse zu folgen, man muß auch gerüstet sein, an irgend einem Zwecke des Kulturlebens tätig mitzuwirken. „Das Wissen allein", sagt Helmholtz, „ist nicht der Zweck des Menschen auf Erden. Nur das Handeln gibt dem Manne ein würdiges Dasein; also entweder die praktische Anwendung des Gewußten oder die Vermehrung der Wissenschaft selbst muß Zweck sein. Denn auch das letztere ist ein Handeln für den Fortschritt der Menschheit." Insbesondere aber sollte der höhere Unterricht auch dazu den Grund legen, daß das heranwachsende Geschlecht in den Jahren der größten Empfänglichkeit mit solchen sittlichen Überzeugungen und Maßstäben ausgestattet werde, die es befähigen, die Zukunft allmählich von allen jenen Schlacken und Auswüchsen zu befreien, die unserer jetzigen vielgepriesenen Zivilisation anhaften. Was nützt aller wissenschaftliche, künstlerische, technische Fortschritt, — welchen Wert haben alle die „Triumphe" des menschlichen Geistes, der die Naturkräfte in erstaunlichem Umfang seinen Zwecken dienstbar macht, der die Bewegungen und die Beschaffenheit der fernsten Weltkörper erforscht, der immer tiefer eindringt in die Welt der Mikroorganismen; was nützen ferner alle die modernen Bestrebungen, den Begriff der Humanität durch Institutionen aller Art praktisch fruchtbar zu machen, wenn heute und mitten unter den höchstzivilisierten Staaten noch immer der Krieg die letzte Entscheidung der unvermeidlichen Interessenkonflikte ist, wie es einst in den Tagen der Kindheit unserer Kultur der Fall war und heute nur noch etwa auf Borneo oder in Zentralafrika als der normale Zustand anzusehen ist? Täuschen wir uns nur nicht darüber, daß die Genfer Konvention und alle ähnlichen menschenfreundlichen Anläufe der jüngsten Zeit doch nur einige Tropfen von Humanität darstellen, die sich in dem Meere von Barbarei verlieren, welche durch jeden Krieg und gerade durch Kriege zwischen kriegstechnisch hochstehenden Nationen mit den

mir die Lektüre der 2 Bände an nicht wenigen Stellen einen geradezu peinlichen Eindruck gemacht hat. Man vergleiche nur mit Münsterbergs panegyrischem Bericht die sorgfältig abwägende Objektivität Lamprechts in dem schon erwähnten Büchlein. — Steht es übrigens im Punkte des Primats der physischen Tüchtigkeiten an den altberühmten Universitäten Englands wesentlich anders?

grauenvollsten Wirkungen entfesselt wird Der Krieg allein schon beweist, wie weit wir noch davon entfernt sind, unser gesamtes Tun und Lassen nach den menschenfreundlichen Lehren des Christentums einzurichten. Durch seine ethischen Tendenzen ist es das Christentum, das der Erziehung des jungen Geschlechtes noch auf unabsehbare Zeit hinaus die höchsten Ziele stellt. Wir Lehrer wissen doch am besten, wie feinfühlig für jeden Widerspruch, wie fanatisch-wahrheitsliebend, wie ablehnend gegen jede Heuchelei und jeden faulen Kompromiß die Jugend ist, nützen wir also diese so günstigen Naturgaben aus und öffnen wir ihr die Augen über alles das, was noch heute unsere hochgepriesene Zivilisation schändet! Gewiß wird es weder die nächste noch die übernächste Generation erleben, daß die internationalen Streitigkeiten auf andere Weise als nach dem Rechte des Stärkeren geschlichtet werden. Sollen wir aber deshalb an der Erreichung des hohen Zieles verzweifeln und die Hände müßig in den Schoß legen? Gelänge es den Erziehern der kommenden Geschlechter, im Verkehre der Völker den Prinzipien der Humanität und Ethik den Sieg zu verschaffen über die brutalen Instinkte des Rassen-, Volks- und Staatenegoismus, dann dürfen sie frohlocken, eine „Utilität" geschaffen zu haben, neben deren Größe und Tragweite jeglicher „praktische Nutzen" unseres heutigen Gesichtskreises zu jämmerlicher Banalität zusammenschrumpft.

6. Setzt man Hauptzweck und Hauptwirkung des höheren Unterrichts im oben entwickelten Sinne fest, so schafft man einen erweiterten Begriff von „formaler Bildung", durch den vielleicht der unfruchtbare Streit um dieses Schlagwort geschlichtet werden könnte. Sehr beachtenswert sind die Ausführungen Paul Barths in seinen „Elementen der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1906, S. 245—271), wo nach der Verschiedenheit der Objekte drei Arten „formaler Bildung" unterschieden werden, nämlich die Vorbildung für Ergründung 1. der subjektiven Welt (des geistigen Lebens des Individuums und der Gemeinschaften), 2. der objektiven Welt (der Natur), 3. die Vorbildung für die logische Ordnung dieser beiden Tatsachengebiete. Für die 1. Art seien die alten Sprachen das Spezifikum, für die 2. Art die Naturwissenschaften, für die 3. die Mathematik. Bezüglich der letzteren hege ich einen Zweifel, ob sie für die ihr zugewiesene systematisierende Funktion ausreicht und ob anderseits ihre Leistung hiemit erschöpfend charakterisiert ist.

7. Die Gleichstellung der höheren Schulen, die sich eine „allgemeine Bildung" zum Zwecke setzen, bezüglich der „Berechtigungen" ist ein Zugeständnis an die Forderungen der Gegenwart, für das humanistische Gymnasium aber zugleich eine segensreiche Maßregel: es ist nunmehr sich selbst zurückgegeben, es kann sich unbeirrt von außenher nach den in ihm selbst liegenden Triebkräften weiterentwickeln, es ist endlich einmal befreit von der niederziehenden Bleilast junger Leute, denen die entsprechenden intellektuellen oder ethischen Anlagen fehlen, es wird infolgedessen seine Aufgabe in vollkommener Weise erfüllen. Ich kann zwar dem trefflichen Roethe*) nicht ganz beistimmen, wenn er sagt: „Schickt die Burschen, denen Hellas und Rom nichts zu sagen hat, ruhig auf die beiden Realschulen, aber die kleinere Schar führet auf die Höhen des Lebens in fröhlichem Schritt, unbeirrt durch das Stolpern der Schwachen, die sehen mögen, wo sie bleiben! Fühlt euch als eine Schule vornehmster Bildung!" Man darf die Schwesteranstalten des Gymnasiums nicht als Schulen „zweiter Güte" ansehen; auch alle jene Berufe, denen z. B. die Oberrealschule zustrebt, bedürfen einer Elite starker Begabungen und führender Köpfe. Für gewisse Aufgaben aber im Staats- und Gesellschaftsleben, die nach der Natur ihres Hauptobjekts, des Menschen in allen seinen Lebensäußerungen, doch die schwierigsten und verantwortungsreichsten sind, hat sich das Gymnasium mit seiner kräftigen Betonung humanistischer Tendenzen als unentbehrlich und unersetzlich erwiesen. Ich meine die leitenden Stellungen, die eines weiten Blickes und vielseitigen Interesses, eines geschärften historischen Sinnes, feiner Maßstäbe für geistige und sittliche Werte und einer hohen Anpassungsfähigkeit gegenüber den verschie-

*) Humanistische und nationale Bildung. Vortrag. 1906.

denartigsten Lagen und Problemen bedürfen. Und wenn junge Männer von dem geistigen Habitus, den bei günstigen Naturanlagen ein tüchtiges Gymnasium verleiht, sich irgend einem „praktischen Fache" zuwenden, wie sehr wissen sich das die Lehrer der betreffenden Hochschulstudien zu schätzen! Wie oft hörte ich von Professoren polytechnischer und sogar militärischer Schulen die Versicherung, daß sie ceteris paribus dem Absolventen eines Gymnasiums vor jedem anderen den Vorzug geben! Halten wir also fest an der Institution, deren Nützlichkeit sich freilich nur dem schärferen Blicke offenbart, und vertrauen wir auch in diesem Punkte unserem Goethe: „Wenn wir uns dem Altertum gegenüberstellen und es ernstlich in der Absicht anschauen, uns daran zu bilden, so gewinnen wir die Empfindung, als ob wir erst eigentlich zu Menschen würden."

Gewiß bedarf nicht nur das Gymnasium, sondern das ganze höhere Schulwesen einschneidender Reformen; aber nicht am System, nicht an der Organisation oder am Lehrplan liegt es, weit mehr kommt es an auf die Handhabung der Prinzipien, auf die innerhalb des mächtigen Organismus wirkenden Personen. Diese Betrachtung aber führt über den Rahmen des Artikels hinaus.

Literatur: Die erste Stelle gebührt der ausgezeichneten Schrift Th. Zielinskis, „Die Antike und wir" (aus dem Russ. übertr. Leipzig 1905). — Muff Chr., Humanistische und realistische Bildung, 1901. — Weißenfels O., Die Bildungswirren der Gegenwart, 1901; — Kernfragen des höheren Unterrichts, 1901, Nr. 1. — Desselben vortrefflichen Schulmannes Art. „Gymnasialpädagogik" in Reins Enzykl. Handb., 2. Aufl. III. (1905) und ebenda G. Wendts Art. „Gymnasium", ferner im IV. Bde. der 2. Aufl. (1906) Fr. Paulsens ausführlicher Art, „Humanismus und Realismus". Alle diese Art. bringen reichliche Literatur. — Speziell zu dem Begriff des Amerikanismus sind noch zu nennen: Lehmann Rud., Erziehung und Erzieher (1901), S. 215. — Germanus (Pseud.), Die amerikanische Gefahr keine wirtschaftliche, sondern eine geistige, 1905. — Wundt W., Ethik (3. Aufl. 1903) II., S. 344. — Böttger W., Amerikanisches Hochschulwesen. Eindrücke und Betrachtungen (1906). — Braun K., Amerikanismus, Fortschritt, Reform (1904). — Meyer-Markaus Sammlung pädagogischer Vorträge, XV. Bd. (1905) 2. und 4. Heft; jenes handelt von der amerikanischen Volksschule, dieses von den Schäden der höheren Frauenbildung. — Sehr bemerkenswerte Ausführungen finden sich im Art. „Die griechische Frage" der Wiener „Arbeiterzeitung" vom 20. März 1902. — Über den Ursprung des Term. Amerikanismus berichtet Otto Ladendorf, Historisches Schlagwörterbuch (1906), S. 5.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

V.

Vaterländische Erziehung s. d. Art. Patriotismus.

Veitstanz s. d. Art. Schulkrankheiten.

Ventilation s. d. Art. Schulhaus, Lüftung.

Verbalismus (Wortmacherei) ist dort vorhanden, wo mit Worten ohne Begriffe oder ohne die richtigen Begriffe, mit abstrakten Begriffen ohne Erfassen der Sache, mit leeren Formen ohne lebendigen Inhalt gearbeitet wird. Hieher gehört alle Phrasenmacherei, das bloße Buchwissen, das Schulmeistern mit Begriffsschablonen, das Reden über Dinge ohne Anschauung und ohne Übung an den Dingen, jede verfrühte Wortbelehrung, solange die Sache noch unbekannt oder gar unerreichbar ist, — und nicht zuletzt die leidige Fremdwörtersucht, dieses noch in weiten Kreisen beliebte Versteck der Unklarheit und Gedankenlosigkeit.

Als Väter der Verbalisten können die alten Sophisten gelten. Verbalistische Züge des Unterrichts in den vergangenen Jahrhunderten schildert uns Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts an zahlreichen Stellen (I, 39 f, 51, 69, 362, 436 ff; II, 29); er verschweigt aber auch nicht die Gefahr des Verbalismus im heutigen Unterrichtsbetriebe (II, 652, 655). Daß Lehrer ohne gründliche stoffliche und methodische Vorbereitung dem Verbalismus verfallen, ist selbstverständlich. Aber auch wohlausgebildete Lehrkräfte müssen auf der Hut sein. Es ist nicht so leicht, von den Höhen abstrakter Hochschulgelehrsamkeit bescheiden herabzusteigen zu den Quellen, aus denen die kindliche Erkenntnis schöpft. Wohl ist der Grundsatz „Immer

zuerst die Sache und dann das Zeichen" sehr einleuchtend, aber auch gelehrte Leute übersehen manchmal das Einfache und Natürliche. Wenn Dr. Wiese in seinen „Deutschen Briefen über englische Erziehung" die Einseitigkeit unserer Schulbildung beleuchtet, die den Kopf mit Wissen vollstopfe, ohne sich um die Richtung des Denkens und Wollens des Schülers zu kümmern, so deckt er eine Hauptquelle des Verbalismus in der Schule auf: den Mangel des Zusammenhanges zwischen dem Gelernten und der eigenen Welt, dem eigenen Ideenkreise des Schülers. Wie dem bereits auf der untersten Stufe abgeholfen werden kann, zeigt in vortrefflicher Weise das Schriftchen von Dr. Willmann „Pädagogische Vorträge" (Leipzig 1896) im 4. Abschnitte.

Was die einzelnen Lehrfächer betrifft, so ist vor allem der Religionsunterricht der Gefahr des Verbalismus ausgesetzt (Katechismusdrill). Im Deutschen wird gesündigt, wenn Aufsätze über Gegenstände verlangt werden, die der Schüler noch gar nicht geistig verdauen und beherrschen kann; nicht so selten kann man in Jahresberichten Themen von Redeübungen finden, die auf wahre Orgien des Verbalismus schließen lassen. Wie verbalistische Ausartungen des klassischen Unterrichts zum stupor paedagogicus führen, zeigt Paulsen a. a. O. (II, 655.) Der Geschichtsunterricht wird verbalistisch, wenn ihm die Anschaulichkeit fehlt und die Anknüpfung an das Bekannte, wenn er zu sehr und besonders ohne genügende Erklärung und Verdeutlichung mit Kunstausdrücken des politischen und Kulturlebens durchsetzt ist; verfehlt wäre auch eine Zuspitzung auf geschichtsphilosophische Ideen. Der Unterricht in den realistischen Gegenständen hat das bloße Buchwissen zu vermeiden. Die neuere Pädagogik bekämpft den Verbalismus mit Entschiedenheit und gibt verschiedene Heilmittel dagegen an, als deren wichtigste wir hervorheben: Studium der kindlichen Psyche und überhaupt gründliche psychologische Bildung der Lehrer, Anschaulichkeit des Unterrichts, Konzentration, möglichste Ausnützung des lebendigen Buches der Natur, Verhütung des Leitfadeneinpaukens, Beseitigung der unnötigen Fremdwörter. Verbalistischer Unterricht ist ein Vergehen an der Jugend, er gewöhnt sie an leeres Gedankenspiel und inhaltloses Schwätzen und stumpft den Wahrheits- und Wirklichkeitssinn ab.

Literatur: Vogt, Der Verbalismus, im XIII. Jahrbuche des Vereines für wissenschaftl. Pädagogik. — Rein, Enzyklop. Handbuch der Pädag. unter „Verbalismus". — Hartmann, Der Verbalismus in der deutschen Volksschule. Annaberg 1879. — Curtmann, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Leipzig und Heidelberg 1866, § 24. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts u. s. w. 2. Aufl. Leipzig 1896/97. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymn. und Realschulen. Berlin 1893 (S. 202 f, 493 f). — Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, 2. Aufl. München 1903, S. 61—67 (Baumeisters Handbuch, II²/₁). — Viereck, im Pädag. Archiv, 33. Jahrg., S. 199, 204. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 8. Aufl. Leipzig 1903. — Über Gegenströmungen gegen den Verbalismus in älterer und neuerer Zeit vgl. Heiner, Beiträge zur Geschichte des Realismus in der neueren Pädagogik. Progr. d. Realsch. in Essen 1872 (Pädagog. Archiv, 15. Jahrg., S. 89 bis 142). — Willmann, Didaktik, 3. Aufl., I, 326 f, II, 61 ff.

Linz. *Evermod Hager.*

Verbandkasten s. d. Art. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Verbessern s. d. Art. Korrektur.

Verbindungen, studentische s. d. Art. Schülervereine.

Verein für wissenschaftliche Pädagogik s. d. Art. Wissenschaftliche Pädagogik, Vogt, Pädagogische Zeitschriften.

Vereinsbildung s. d. Art. Schülervereine.

Vereinigte Staaten von Nordamerika. „Die republikanische Regierung bedarf der ganzen Macht der Erziehung". Diesem Motto Montesquieus sucht Amerika soviel als möglich gerecht zu werden und es verdankt der Anwendung dieses Grundsatzes zum großen Teil seinen Aufschwung. Eine umfassendere Darlegung dieses Prinzips findet sich in dem Gesetze, von dem das große „Northwest Territory" organisiert wurde, und ist allen Amerikanern bekannt: „Da Religion, Moral und Wissen für eine gute Regierung und das Glück der Mensch-

heit notwendig sind, so sollen Schulen und die Mittel zur Erziehung jederzeit gefördert werden.“

Die Bundesregierung der Vereinigten Staaten hat mit dem Unterrichtswesen wenig zu schaffen, denn die Gründung und Erhaltung der Schulen, von den einzelnen Staaten im allgemeinen geregelt, liegt in den Händen der Gemeinden; sie geht aus dem Volke hervor und die Zentralregierung hat wenig mitzureden, seitdem sie den Staaten für die Schulen den 18. bis 36. Teil der öffentlichen Ländereien als Schulfonds anwies. Die den Staaten für ihre ständigen Schulfonds zur Verfügung gestellten öffentlichen Ländereien erreichten eine Gesamtausdehnung von mehr als 29,000.000 Hektaren. Eine nationale Schenkung an die im Jahre 1836 bestehenden 27 Staaten, auf $ 42,000.000 sich belaufend, die hauptsächlich zu Schulzwecken verwendet wurden; eine Bewilligung von 4,000.000 Hektaren Land im Jahre 1862, um für landwirtschaftlichen Unterricht Sorge zu tragen, und die jährlichen Schenkungen von $ 25.000 an jeden Staat seit 1890 sowie die Errichtung eines National-Erziehungsbureaus (National Bureau of Education) — dies sind die hauptsächlichsten Schritte, die von der Bundesregierung zur Förderung der Erziehung unternommen wurden. Die einmal bewilligten Fonds wurden den verschiedenen Staaten zu ihrer Verwaltung übergeben.

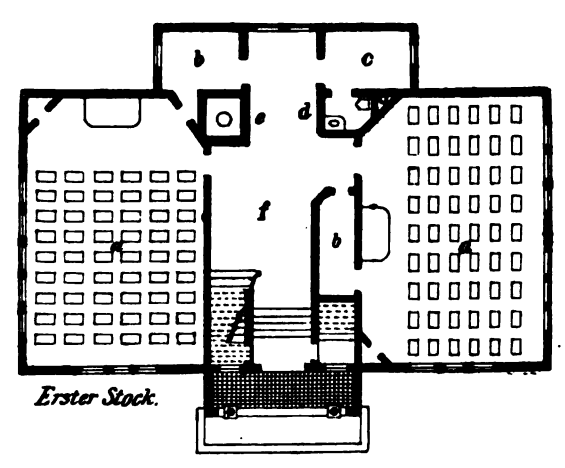


Landschule (Union school) in Lincoln (Maine) für 216 Kinder.

Die erste geregelte Einführung des allgemeinen Unterrichts erfolgte im Jahre 1642 im Staate Massachusetts, wo durch einen Erlaß des Gerichtes den Gemeindevorständen aufgetragen wurde, Schulen zu errichten und die Kinder im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Schulgesetze wurden von der Bundesregierung nicht erlassen, da jeder Einzelstaat Gesetze, betreffend die Organisation des Schulsystems, Anstellung der Lehrer, Schulbesuch, Art des Unterrichts, Schulbauten, Schulsteuer, Feststellung der Lehrbücher etc., herausgegeben hat.

An der Spitze des gesamten Unterrichtswesens steht das National-Erziehungsbureau (National Bureau of Education) in Washington, welches meist nur statistische Befugnisse hat; an der Spitze jedes einzelnen Staates steht das Unterrichtsaufsichtsamt (State Board of Education, Superintendent of Education, Commissioner of Education etc.). Da jeder Staat die Aufsicht über seine eigenen Schulangelegenheiten hat, so ist es schwer, in allgemeinen Worten die Pflichten der Aufsichtsämter anschaulich zu machen, die in den verschiedenen Gebieten weit auseinandergehen. In vielen Staaten haben diese Ämter die Aufsicht über alle höheren Staatsanstalten, in vielen über einen Teil derselben, in einigen obliegt ihnen bloß die Prüfung der Lehramtskandidaten, dann wieder haben sie die Aufstellung und Veröffentlichung von Statistiken und andere auf Schulen bezügliche Angelegenheiten über. Die Rechte und Pflichten des Superintendenten oder des Schulkommissärs sind gleichfalls verschieden. Er kann Vorsitzender oder Sekretär des Unterrichtsaufsichtsamtes oder dessen hauptsächlichster ausübender Beamter sein. Er kann, wie in dem Falle des New Yorker State Commissioner eine Autorität haben, ähnlich der des Ministers des öffentlichen Unterrichts in Frankreich und Preußen.

In anderen Fällen ist sein Einfluß wieder sehr eingeschränkt. In allen Staaten ist das Sammeln und Veröffentlichen von Schulstatistiken sowie anderer Daten, welche für Erzieher von Interesse sind, seine Aufgabe. Er verwaltet den Staatsschulfonds und teilt die daraus bestimmten Gelder den verschiedenen Schulbezirken des Staates zu, gewöhnlich auf Grund des Schulbesuches. In vielen Staaten obliegen ihm die Prüfungen für Staatslehrbefähigungszeugnisse und in vielen steht er an der Spitze des Anstaltssystems.



Grundriß des ersten Stockwerkes.
a Schulzimmer (die dreieckigen Eckenfüller sind Öfen); *b* Kleiderräume; *c* Lehrerzimmer; *d* Lehrerklosett; *e* Ventilation; *f* Flur.

Die nächst niedere politische Einteilung für die Unterrichtsbehörde ist die Provinz (county), dessen Superintendent oder Kommissär gleich dem des Staates gewöhnlich durch die Volksstimme gewählt wird. Bedauerlicherweise sind die Provinzsuperintendenten nicht überall in enger Fühlung mit dem Staatssuperintendenten und nicht immer sind sie für die Funktionen des Amtes gut qualifiziert. Die Verhältnisse bessern sich jedoch und die gegenwärtige Richtung in den Vereinigten Staaten ist sowohl für die Forderung nach Männern, die für diese Ämter vorgebildet sind, als auch für eine größere Zentralisation der Autorität. Der county superintendent erfüllt Funktionen ähnlich denen eines französischen Volksschulinspektors oder eines deutschen Bezirksschulinspektors, hat jedoch gewöhnlich mehr Schulen zu besuchen als diese. Zu seinem Amte gehören meist auch die Prüfungen für Zeugnisse mit beschränkter Gültigkeitsdauer (shorttime certificates), ferner leitet er in festgesetzten Abständen Lehrerseminare und liefert einen jährlichen Bericht an den Staatssuperintendenten. Die Verteilung des seiner Provinz zuerkannten Schulfonds liegt gewöhnlich in seinen Händen. Der Einfluß der Provinzsuperintendenten ist ein Hauptfaktor für die Besserung der Landschulen. Die Stadtschulen, die unter der unmittelbaren Fürsorge von mehr oder weniger erfahrenen Erziehern stehen, erfordern diese Aufmerksamkeit nicht in so hohem Grade.

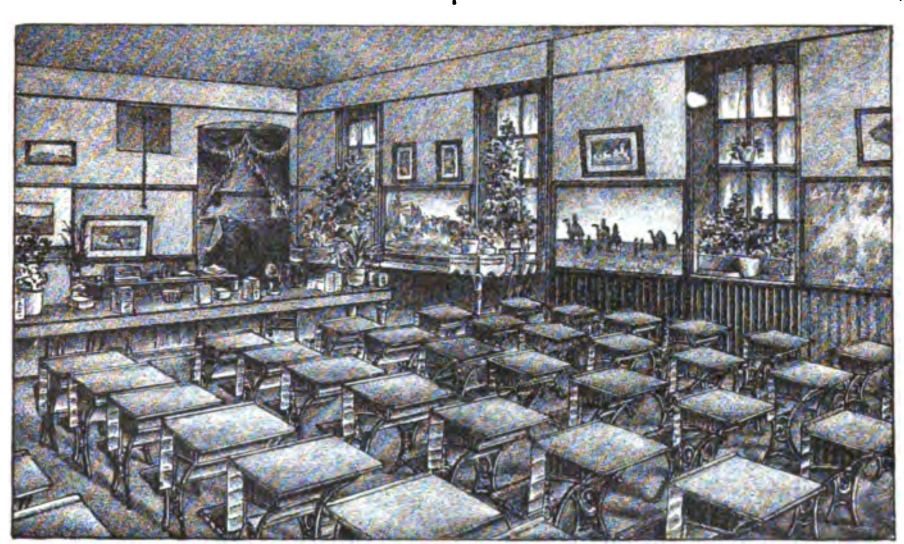
Jede Provinz ist in etwa 36 Stadtgemeinden eingeteilt und diese wieder in Schulbezirke. Der Schulbezirk umfaßt das Gebiet, das von einem Dorfe, einer Stadt oder dem zu einer Landschule gehörenden Gebiete eingenommen wird. Es muß daran erinnert werden, daß ein großer Teil der Landschulen in den Vereinigten Staaten nicht im Zentrum eines Dorfes gelegen ist, wie dies in Deutschland und Österreich der Fall ist, sondern gänzlich isoliert, zuweilen in beträchtlicher Entfernung von dem nächsten Bauernhause. Seit kurzem herrscht jedoch eine starke Richtung, diese zahlreichen Einzelschulen aufzulassen und sie durch eine große zentral gelegene Schule in jedem Stadtbezirke zu ersetzen. In solchen Fällen werden oft die Schüler regelmäßig durch Wagen zur Schule gebracht. Diese Schule, „consolidated school“ genannt, kann ebensoviele Stufen haben als die höheren Schulen der Städte.

Die Schulbeamten der Stadtgemeinde haben unter gewöhnlichen Verhältnissen hauptsächlich die Handhabung der Schulfonds über und die mehr oder weniger oberflächlich genommene Pflicht der Inspektion. Von größerer Bedeutung ist die Bezirksschulbehörde. Auf dem Lande hat diese Behörde nur mit der einzelnen Landschule zu tun, in den Städten hingegen, wo sie board of education genannt wird, ist sie die höhere beratende Versammlung für das ganze Schulsystem innerhalb des Bereiches der Behörde. Die Beamten der

Landschulbehörden werden gewöhnlich von den Bürgern bei einer alljährlich stattfindenden Versammlung gewählt, die Beamten der städtischen Behörden in einigen Fällen durch den Bürgermeister. Die Bewilligung der Örtlichkeit für Schulzwecke erfolgt entweder durch Abstimmung der Bürger bei der alljährlichen Versammlung oder durch den Stadtrat. Die Verteilung der bewilligten Gesamtsumme ist der Schulbehörde anvertraut.

Der Hauptausübende des Schulsystems einer Stadt und der direkte Vertreter des Unterrichtsaufsichtsamtes ist der Superintendent. Dieser Beamte wird gewöhnlich von der Behörde gewählt. Er muß sowohl pädagogische als auch geschäftliche Befähigung aufweisen können, und wenn er einmal in sein Amt eingesetzt ist, hat er mehr Macht über das unter seiner Aufsicht stehende Schulsystem als irgendein Beamter in der Welt, der sich in ähnlicher Stellung befindet. Es gibt keine Stellung in den Schulsystemen des europäischen Festlandes, welche der seinen genau entsprechen würde. Der Superintendent beaufsichtigt sowohl den Unterricht an den Primär- als auch den Sekundärschulen. Alle den Unterricht und die finanzielle Verwaltung betreffenden Angelegenheiten sind seinem Ermessen anheimgestellt. Die jährlichen Berichte der Stadtsuperintendenten enthalten einige der wertvollsten Beiträge zur gegenwärtigen pädagogischen Literatur.

Über 1,500.000.000 K werden jährlich für öffentliche Schulen in den Vereinigten Staaten ausgegeben. Von dieser Summe wurden im Jahre 1905 4·4% von stehenden Fonds und Grundpachten, 14·7% von Steuern, die von den verschiedenen Staaten eingehoben wurden, erlangt; örtliche Steuern machten 69·6% der Gesamtsumme aus und 11·3% rührten von den übrigen Einnahmsquellen her, wie Strafgelder, dem Staate anheimfallende Gelder etc. Grundstücke, Bauten etc. machten 19·3% der Ausgaben aus; 60·9% gingen für Gehalte auf und 19·8% wurden für alle übrigen Zwecke ausgegeben. Die Kosten für jeden Schüler beliefen sich auf ungefähr 85 K per Tag. Die jährlichen Gesamtausgaben für Unterrichtszwecke in den Vereinigten Staaten betragen ungefähr 2,000.000,000 K.



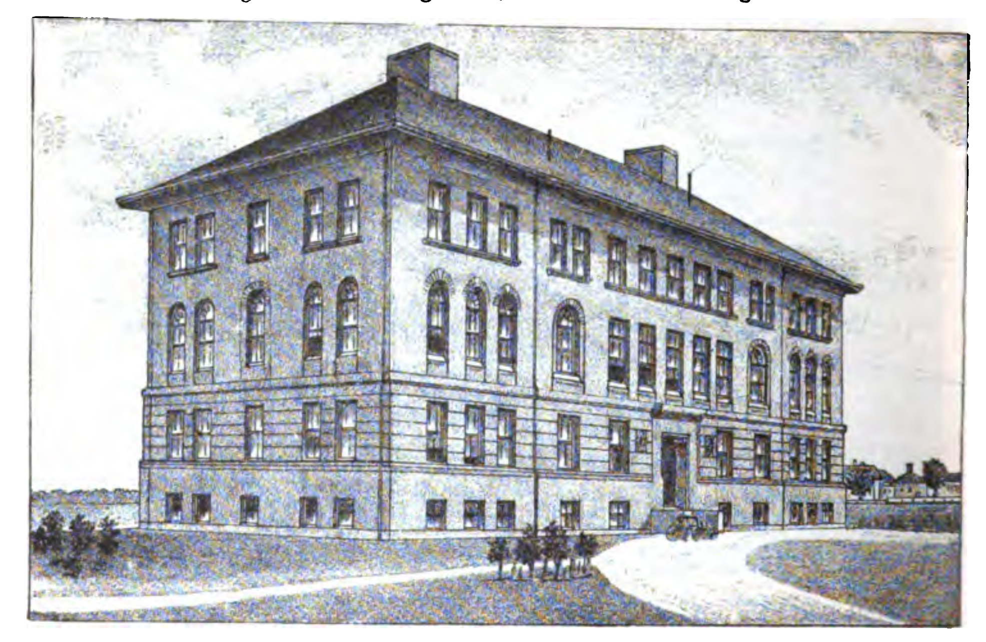
Klassenzimmer in einer Elementarschule.

Die Schularten stufen sich ab in Kindergärten, Primary Schools und Grammar Schools, die zusammen „Elementary Schools“ genannt werden, High Schools, Normal Schools, Colleges und die Universitäten.

Kindergärten. Im Jahre 1868 wurde versuchsweise eine Kindergartenklasse, im Fröbelschen Sinne, der Volks-

schule zu Boston angegliedert und so die Kindergärten in Amerika eingeführt, die namentlich durch die Fröbelbewegung im Jahre 1872 sich rasch verbreiteten. An Stelle der Kindergärten trat in vielen Schulen eine Art Volksschule oder Kleinkinderschule, die Kinder im Alter von 3—5 Jahren aufnimmt und ihnen durch den Anschauungsunterricht die Anfangsbegriffe des Lesens, Schreibens und Rechnens beibringt.

Es sind an 8000 meist nach Fröbelschem Muster eingerichtete Kindergärten vorhanden mit etwa 12.000 Lehrpersonen und 350.000 Kindern. Für Heranbildung der Kindergärtnerinnen sind eigene Normalkurse eingerichtet, auch sind an mehrere Seminare neben den Übungsschulen noch Kindergärten angegliedert.



Staatliche Normalschule zu Hyannis, Massachusetts, U.-St. of N. A.

Volksschulwesen. Die Volksschulen teilt man ein in „ungraded schools", das sind einklassige Schulen, die sich meistens auf dem Lande befinden, und in „graded schools", das sind mehrklassige städtische Schulen mit erweitertem Lehrplane. Es muß daran erinnert werden, daß die amerikanische Volksschule für die ganze Bevölkerung, für reich und arm ist und daß man von jedem aufgeweckten Knaben oder Mädchen, ob in der Stadt oder auf dem Lande, erwartet, daß wenigstens der vollständige Kurs einer high school vollendet wird. 8 Jahre sind erforderlich, um den durchschnittlichen Landschulunterricht zu beenden, wogegen der Stadtkurs durch das Hinzukommen weiterer vier Jahre, die man allgemein für den Unterricht an einer high school rechnet, im ganzen 12 oder auch 13 Jahre zu seiner Vollendung erfordert. Die Unterstufen führen direkt zum high school-Kurs und dieser wieder zu der Normalschule, dem College oder der Universität.

Die Schulpflicht besteht in 35 Staaten und in dem Columbia-Distrikt und dauert in einzelnen Staaten vom 6.—14., 8.—14., 8.—15., 8.—16., 8.—18., 7.—14., 15. oder 16. Lebensjahre. Elf Staaten, alle im Süden, wo das Negerproblem vorherrscht, haben noch keinen gesetzlichen Schulzwang. Die Abneigung der ärmeren Bevölkerungsklassen gegen den Schulzwang sucht man dadurch zu überwinden, daß in vielen Gemeinden den Kindern die Schulbücher kostenlos geliefert werden. Schulgeld wird in den Vereinigten Staaten von den Volksschulen

nicht erhoben. Trennung der Geschlechter findet im allgemeinen nicht statt und ist nur in wenigen Städten des Ostens eingeführt.

Trotz eines ausgezeichneten Schulsystems zeigen die Statistiken einen großen, wenn auch rasch abnehmenden Prozentsatz von Analphabeten in den Vereinigten Staaten. Diese Tatsache hat hauptsächlich zwei verschiedene Ursachen. Erstens sind die Neger des Südens nicht gesetzlich zum Schulbesuche verpflichtet; zweitens enthält die Klasse der gegenwärtig in das Land zugelassenen Einwanderer einen großen Prozentsatz von Analphabeten. Die Zahl der Gebildeten ist am höchsten im Westen, niedriger in den Städten, besonders in den Städten des Ostens und mittleren Westens und am niedrigsten in dem „schwarzen Gürtel“ des Südens. Im Jahre 1900 waren in Jowa und Nebraska — führende Staaten in bezug auf Bildung — 2·3% Analphabeten; Maine stand als der erste östliche Staat auf der Liste mit 5·1% und Louisiana am Ende der Liste mit 38·5%. Abendliche Fortbildungsschulen und ein größerer Eifer, was den Unterricht der Neger im Süden anbelangt, verursachen eine rapide Änderung in den oben erwähnten Zahlen.



High school in Duluth, Minnesota.

Für die überwiegende Mehrzahl der einklassigen Landschulen existiert kein bestimmter Lehrplan. Die jährliche Schulzeit dauert zuweilen nur drei Monate, auch wechseln die in Anbetracht der dortigen Lebensverhältnisse oft gering besoldeten Lehrpersonen sehr oft. Die „township consolidation of schools“ verbessert den Zustand dieser Schulen in vielen Gegenden. Die Stadtschulen sind mehrklassig, auch wird der Unterricht nach einem festen Lehrplane erteilt. Sie zerfallen in die Gruppen: Elementarschulen, und zwar in Primary Schools (gewöhnlich die vier unteren Klassen umfassend) und Grammar Schools (die vier oberen Klassen der Elementarschule) und die höheren Schulen, High Schools.

Die Lehrgegenstände der Primary-Schule sind: Lesen, Schreiben, Orthographie, Englisch — mit besonderer Berücksichtigung des Buchstabierens — Aufsatz, Rechnen, Sachunterricht, Zeichnen, Naturgeschichte, Erdkunde, Moral und Sitten. Die Unterrichtsdauer ist gewöhnlich vier Jahre. Die mittlere Abteilung (Grammar School), welche sich an die Primary-Schule an-

schließt, hat einen etwas erweiterten Lehrplan und kommen hier auch noch Arithmetik, Geschichte, Physiologie und Bürgerkunde hinzu. Der Unterricht umfaßt ebenfalls vier Schuljahre. Es bestehen an 260.000 öffentliche und private Volksschulen, höhere Schulen, die auch bei uns Volksschulen sind, eingerechnet, mit etwa 18,000.000 Kindern. An diesen Schulen wirken etwa 110.000 männliche und 350.000 weibliche Lehrpersonen.

In dem Berichte des U. S. Commissioner of Education, Dr. Elmer Ellsworth Brown, findet man einen Auszug aus dem Register der Schulen und Kollegien sowie der Spezialschulen der Vereinigten Staaten für das Schuljahr 1904/05. Er lautet wie folgt:

Schulkategorien	Zahl der Schüler		
	Öffentlich	Privat	Gesamtzahl
Elementarschulen, Primary and Grammar	15,788.598	1,230.661	17,019.259
Sekundär-Hochschulen und Akademien	695.980	180.061	876.041
Universitäten und Kollegien	46.824	91.720	138.544
Fachschulen	10.571	50.751	61.322
Normalschulen	54.521	10.779	65.300
	16,596.494	1,563.972	18,160.466
Stadt-Abendschulen	292.319	—	292.319
Gewerbliche Schulen	—	146.086	146.086
Reformschulen	36.580	—	36.580
Taubstummenschulen	11.414	538	11.952
Blindenschulen	4.441	—	4.441
Schulen für Schwachsinnige	15.530	710	16.240
Indianische Schulen der Regierung	30.106	—	30.106
Indianische Schulen, fünf zivilisierte Stämme	12.432	—	12.432
Schulen in Alaska, von der Regierung erhalten	3.083	—	3.083
Schulen in Alaska, von den Stadtgemeinden erhalten	3.200	—	3.200
Waisenhäuser u. andere Wohltätigkeitsanstalten	—	15.000	15.000
Privat-Kindergärten	—	105.932	105.932
Verschiedene	—	50.000	50.000
	409.105	318.266	727.371
	17,005.599	1,982.238	18,887.837

Überaus verbreitet sind die Sonntagsschulen, welche den im Lehrplane fehlenden Religionsunterricht ersetzen wollen. Durch Religionsgemeinschaften unterhalten, gibt es über 100.000 derartige Schulen, die von rund 13,200.000 Kindern im Schulalter und von älteren Personen besucht werden.

Die in obenstehender statistischer Tabelle verzeichneten Privatschulen findet man hauptsächlich im Osten. Die kirchlichen Schulen (parochial schools) jedoch, welche beinahe die Hälfte der gesamten Privatvolksschulen ausmachen, findet man in allen Teilen des Landes. Die Mehrzahl ist katholisch, etwas weniger als $^2/_5$ protestantisch, ein kleiner Prozentsatz ist mormonisch (in Utah).

Ausbildung der Lehrpersonen. Für Heranbildung der Lehrpersonen bestehen sogenannte Normalschulen, Normalkurse und Pädagogische Abteilungen in höheren Schulen, Kollegien und Universitäten, doch können auch Personen, die nicht die Normalschule oder einen Spezialkursus besuchten, Befähigungszeugnisse zur Ausübung des Lehramtes durch Prüfungen erhalten. Die Zahl der berufsmäßig ausgebildeten Lehrer ist aber stetig im Wachsen begriffen.

Normalschulen. Die ersten wurden 1839 zu Lexington und Barre im Staate Massachusetts gegründet. Es gibt jetzt private und staatliche an 268 mit etwa 5000 Lehrpersonen und rund 131.000 Studenten, wovon 51.000 sich in den Übungsschulen finden, 65.000 sind für die Seminarkurse eingeschrieben und 15.000, obgleich in der Normalschule selbst, sind noch nicht fertig, die pädagogischen Kurse anzufangen. Außer den obenerwähnten sind noch ungefähr



Teachers College in New York (Columbia-Universität).

30.000 Studenten in den pädagogischen Abteilungen der öffentlichen und privaten höheren Schulen, Kollegien und Universitäten eingeschrieben. Einige der Normalschulen sind sehr groß, eine derselben hat 3000 Studenten. Eine Anzahl der Normalschulen bereitet auch Lehrer für den Unterricht an Sekundärschulen vor und mehrere der pädagogischen Abteilungen an Universitäten, vor allem das Lehrerkollegium der Universität Columbia, bereiten für alle Unterrichtsstufen vor, von der Kindergärtnerin bis zum Normalschulvorsteher, städtischen Superintendenten oder Professor der Pädagogik an einem Kollegium.

Nicht alle Schüler der Normalschulen widmen sich dem Lehrberufe, sondern ihnen gilt die Normalschule nur als Ersatz für die High School (höhere Schule) zur Vervollständigung ihrer Bildung. Namentlich die städtischen Normalschulen sind teils High Schools (mit seminaristischer Abteilung), teils reine Seminare.

Lehrerzeugnisse werden ausgestellt mit 1—10jähriger Gültigkeit und mit Gültigkeit auf Lebenszeit (the state teacher's certificate).

Die Normalkurse und Institute werden im Sommer abgehalten und sollen den Besuchern, die kein Seminar oder eine höhere Schule absolviert haben, eine pädagogische und wissenschaftliche Bildung ermöglichen.

Während der letzten zehn Jahre hat man in bezug auf die Sicherung der Stabilität des Lehrberufes große Fortschritte gemacht. Man verlangt jetzt eine gründlichere Ausbildung von den Lehrern, welchen anderseits dauerndere Stellungen offen stehen. Pensionsberechtigung existiert im allgemeinen nicht, nur in zwei oder drei Staaten sowie für einige Städte bestehen staatlich genehmigte Pensions- und Rückzahlungsfonds. Die Besoldung ist verhältnismäßig gering, auch wird zumeist nur für so viele Monate Gehalt bezahlt, als die betreffende Lehrperson Unterricht erteilt hat. Die Gehalte sind in den einzelnen Staaten recht verschieden und betragen monatlich im Durchschnitt für Lehrer 55 Dollar, für Lehrerinnen 42 Dollar.

Höhere Schulen. Die erste Lateinschule, die heute noch besteht, wurde 1635 in Boston gegründet. Die Errichtung weiterer Schulen folgte und die entstehenden Kosten wurden, da der Unterricht frei war, durch eine besondere Schulsteuer aufgebracht.

Nach einem längeren Stillstand entwickelte sich das höhere Schulwesen um die Mitte des 18. Jahrhunderts sehr rasch,

da die einzelnen Staaten durch geeignete Gesetze dem Unterricht in diesen Schulen ein bestimmtes Ziel gaben. Anfangs hatten die höheren Schulen keine Beziehung zu den Elementarschulen; sie lehrten hauptsächlich Latein und Griechisch und bereiteten für die Universitäten, die anfänglich Colleges hießen, vor. Da die Mehrzahl der Schüler sich dem geistlichen Berufe widmete, entstanden nahe Beziehungen zwischen der Kirche und den höheren Schulen (Gymnasien).

Im Laufe des 18. Jahrhunderts erfolgte durch den Einfluß der Sektenbewegung eine Trennung von Kirche und Schule und die alte Lateinschule geriet in Verfall. Dafür entstand eine andere Schulgattung, die Akademie. Sie war für die mittleren Klassen der Gesellschaft bestimmt und entsprach einem wachsenden Verlangen nach Gelehrsamkeit. Ihr Studiengang ging erheblich über das Lehrziel der Grammar Schools hinaus, sollte aber nur gelegentlich oder nur untergeordneten Bezug zur Hochschulvorbereitung haben. Diese Akademien sind noch heute im höheren Schulwesen ein nicht unbedeutender Faktor, doch treten die öffentlichen höheren Schulen (High Schools), deren Gründung 1821 in Boston angeregt wurde, in die erste Reihe. Sie sind aus den Elementarschulen hervorgegangen und bilden die Fortsetzung der mittleren Schulen (Grammar Schools), die oberste Stufe des Elementarschulunterrichts. Die High Schools wollen eine allgemeine Bildung vermitteln und sind auch die Vorbereitungsstufe für die Universitäten. Auf Grund dieser Vorbildung können die Studierenden nach vierjährigem Studium an einem College oder einer Universität die Grade als Bachelor of Arts oder Bachelor of Science etc. erhalten. Für die Grade als Master of Arts etc. ist dem Studenten ein weiteres Jahr nötig.

Der Unterricht in den öffentlichen High Schools ist frei. Die Kosten werden meistens durch die Schulsteuern gedeckt. Um allen Anforderungen gerecht zu werden, haben die High Schools oftmals drei bis vier Parallelkurse, wie klassische, englische, deutsch-englische, wissenschaftliche Unterrichtsabteilungen oder Handelskurse. In vielen High Schools ist den Schülern eine beträchtliche Freiheit in der Wahl der Unterrichtsfächer gelassen, besonders während der letzten zwei Jahre des Kurses. Der Unterricht von Knaben und Mädchen erfolgt meistenteils in gemeinsamen Klassenräumen.

Fast in jedem größeren Distrikte sind jetzt diese höheren Lehranstalten vorhanden. Es bestehen an 9500 derartige höhere Schulen, darunter ungefähr 2000 Privatakademien. Die Gesamtzahl aller Lehrpersonen beträgt 40000, die der Schüler etwa 800.000 (57% Mädchen, 43% Knaben). Frauen sind an den höheren Schulen ebenso zum Lehramte zugelassen wie Männer. Die Anstellung der Lehrpersonen erfolgt durch die Lokalbehörde, oft nur auf ein Jahr. Dauernde Anstellungen an Sekundärschulen werden immer häufiger und eine Anzahl von Städten hat Vorkehrungen getroffen, für ihren Lehrerstab Pensionen zu sichern. Die öffentlichen High Schools stehen unter der Aufsicht des Stadtsuperintendenten und werden durch diesen Beamten von den Lokalunterrichtsbehörden in derselben Weise wie die Elementarschulen kontrolliert. Spezialfachstudien werden nun fast allgemein von den Kandidaten für Anstellungen an höheren Schulen beansprucht, auch müssen diese einen Grad an einem College oder einer Universität erworben haben. Zur Heranbildung der Lehrkräfte für höhere Schulen bestehen besondere Normalschulen und Normal Colleges; letztere verleihen auch Diplome und Titel.

Außer den Sekundärschülern in öffentlichen und privaten High Schools findet man ungefähr 100.000 Sekundärschüler in den Vorbereitungskursen der Kollegien, Universitäten und Normalschulen sowie in anderen Anstalten.

Die sogenannten Sommerschulen (d. h. Ferienkurse) gehen als regelmäßige Einrichtungen von den Universitäten aus. Viele große Universitäten und manche andere Anstalten halten jährlich solche Ferienkurse ab und schreiben 400 bis 1600 Studenten zu diesem Zwecke ein.

Die Gehalte für die High School-Lehrer und -Lehrerinnen sind in den einzelnen Staaten recht verschieden. Die Direktoren, bezw. Superintendents erhalten jährlich 800—10.000, die Lehrer 400—2800 Dollar.

Kollegien, Universitäten und Technologische Schulen. Von 619 Kollegien, Universitäten und technologischen

Schulen wird im Jahre 1905 dem U. S. Bureau of Education berichtet. 453 von diesen waren Universitäten und sogenannte Kollegien der freien Künste (colleges of liberal arts), wovon 322 beiden Geschlechtern und 131 nur dem männlichen offen waren. Diese Anstalten verleihen den Baccalaureustitel sowie andere Grade. Ferner sind darunter 122 nur Frauen zugängliche Anstalten und 44 Schulen für Technologie. Die Gesamtfrequenz wurde bereits früher erwähnt. Durch reiche Stiftungen unterstützt, hat die Mehrzahl der amerikanischen Kollegien und Universitäten einen hohen Rang erreicht, sowohl in bezug auf materielle Ausstattung, als auch was den hohen Grad der Ausbildung betrifft, der an diesen Anstalten erreicht wird. Aus dem Chaos der verschiedenen Stufen, die früher existierten, gelangte man nun zu einem hohen Grade von Gleichförmigkeit und der Gelehrtenstand wetteifert mit dem der besten Anstalten der alten Welt. Dies wurde zum großen Teil durch die Vereinigung höherer Lehranstalten zu stande gebracht sowie durch den hilfreichen Einfluß großer allgemeiner Stiftungen, deren Nutzen aber nur jene Anstalten genießen, welche den höchsten Grad der Ausbildung ermöglichen. Es gibt zum Beispiel 396 Staatsuniversitäten und in den mittleren und westlichen Staaten, wo sie vorherrschen, wird die Stufe der Aufnahme und der Graduierung für Studenten höherer Lehranstalten im allgemeinen durch die Vereinigung von Universitäten und im besondern durch ihren Einfluß in den Staaten, in denen sie sich befinden, bestimmt. Es ist daher der Ehrgeiz aller Stadtschulbehörden, ihre höheren Schulen auf eine solche Stufe zu bringen, daß ihre Graduierten zum Eintritte in diese Universitäten zugelassen werden. Von den im Osten vorherrschenden, durch private Schenkungen unterhaltenen Universitäten und Kollegien gilt dasselbe in bezug auf die Stufen, die durch ihren vereinigten Einfluß festgesetzt sind. Die Beziehung zwischen den Anstalten des Ostens und des Westens ist gleichfalls eine enge. Jene des Südens, die unmittelbar nach dem Bürgerkriege unter finanziellen Schwierigkeiten zu leiden hatten, blühen nun rasch auf.

Eine Anzahl von Colleges bildet nur eine Abteilung der University; so vereinigt die Harvard Universität das Harvard College, die Divinity School (theologische Fakultät), Graduale School, Medicinal-Dental School, Veterinary und Scientific School. So bilden auch das Sibley College (Fachschule für Mechaniker und Elektriker), das College für Zivilingenieure und das College für Landwirtschaft nur Abteilungen der Cornell-Universität. In einigen Fällen befinden sich die Kollegien, die zu einer Universität gehören, sogar an verschiedenen Orten. Zwölf Jahre der Vorbereitung sind gewöhnlich nötig, um in ein College eintreten zu können, der Kurs hat im allgemeinen eine Dauer von vier Jahren und nach erfolgreicher Beendigung desselben wird der Baccalaureusgrad (in der Medizin und Zahnheilkunde der Doktorgrad) erlangt. Verbleibt der Student weiter an der Anstalt, so tritt er nun in die — wie sie Präsident Butler von Columbia nennen würde — eigentliche Universität ein, das heißt, er verfolgt eine Reihe von Spezialstudien, für ein Jahr, um den Magistergrad, für zwei, drei oder vier Jahre, um den Grad eines Doctor of Philosophy oder of Science zu erlangen. Demnach erfordert die Erlangung des amerikanischen Baccalaureusgrades eine Gesamtstudienzeit von 16 Jahren, des Magistergrades von 17 Jahren und des Grades eines Doktors der Philosophie eine Studiendauer von 18 bis 21 Jahren.

Ungefähr ein Dutzend Universitäten haben jede eine regelmäßige Gesamtfrequenz von 3000—5000 Studenten; Michigan steht an der Spitze der Staatsuniversitäten mit einer Gesamtfrequenz von rund 4300 und Harvard und Columbia an der Spitze der privat dotierten Anstalten. Zusammen mit den Studenten der Sommerkurse (1400), den extension students (3000) und den Studierenden an den Vorbereitungs- und Übungsschulen hat zum Beispiel Columbia eine Gesamtzahl von 10.000 Personen unter seiner Beaufsichtigung. Seine einflußreichste Abteilung, das Lehrerkollegium, Teacher's College, unter der Leitung von Dean Russell hat ein jährliches Budget, das nur von den Universitäten Berlin und Leipzig übertroffen wird, und eine Fakultät, die mehr Lehrstühle für Pädagogik besitzt als alle französischen und deutschen Universitäten zusammen. Sie hat ungefähr 1000 graduierte Studenten, ferner Hilfsschulen, die

2000 Studenten zählen, und ist der Mittelpunkt des umfassenden extension work (Volksuniversitätskurse). Ihre pädagogische Bibliothek ist zweifellos die hervorragendste dieser Art in der ganzen Welt. Ihrem Beispiele folgend, sind in vielen Universitäten Lehrerkollegien oder schools of education errichtet worden. Als abgesonderte staatliche Anstalten von ähnlichem Werte müssen das Michigan State Normal College zu Ypsilanti und das New York State Normal College zu Albany erwähnt werden.

Charakteristisch für die amerikanischen Universitäten ist ferner die sogenannte University Extension (Volksuniversität). Auch briefliche Unterrichtskurse stehen jenen zu Gebote, denen es unmöglich ist, Lehranstalten zu besuchen. Die ausgedehnteste Bewegung im amerikanischen Bildungswesen ist jedoch vielleicht diejenige zu Gunsten des industriellen und gewerblichen Unterrichts für die breiten Schichten der Bevölkerung. Eine große Menge von gewerblichen Abend- und Tagesschulen niederen Grades werden errichtet und durch Stiftungen erhalten. Derartige Anstalten höheren Grades bestehen seit langem in den großen Ingenieurschulen, technologischen Schulen und den durch große Schenkungen erhaltenen staatlichen landwirtschaftlichen und Mechaniker-Colleges. Sonderanstalten für Blinde, Taubstumme, Schwachsinnige und Verwahrloste, ferner Waisenhäuser etc. gibt es in jedem Staate.

Einer der interessantesten Züge in der Entwicklung des Unterrichtswesens in der jüngsten Zeit ist die Anlegung von großen Kapitalien zur Unterstützung des Unterrichts in besonderen Zweigen. Die General-Unterrichtsbehörde (General Education Board), die gegenwärtig hauptsächlich mit der Beschenkung verschiedener bereits errichteter Kollegien beschäftigt ist, hat zu ihrer Verfügung eine Summe von 43,000.000 Dollar, die ihr kürzlich von Herrn John D. Rockefeller kreditiert wurde. Der Southern Education Board, dessen Aufgabe die Rehabilitierung der Schulen des Südens ist, verfügt ebenfalls über große Summen. Der John F. Slater-Fund von $ 1,000.000, der Peabody-Unterrichtsfonds von $ 3,500.000, der Russell Sage Fund von $ 10,000.000 und die Stiftung des Herrn Andrew Carnegie von $ 10,000.000 zur Gründung der Carnegie Institution zu Washington zählen zu den bedeutendsten Fundierungen in den Händen von Bevollmächtigten. Die Schenkung des Herrn Andrew Carnegie von $ 10,000.000, um damit die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching zu gründen, ist ein anderes fürstliches Geschenk zu dem würdigen Zwecke der Besserung des Unterrichtswesens. Dieser Fonds ist besonders dazu bestimmt, Pensionen für Professoren an bewährten Kollegien, Universitäten und technologischen Schulen in den Vereinigten Staaten, Kanada und Neufundland zu schaffen. Staatliche Anstalten sind gegenwärtig nicht unter den zu belehnenden Instituten inbegriffen. Auch eine genügende Ausstattung und ein gewisser Grad der möglichen Ausbildung sind nach Pritchett, dem Präsidenten des Fonds, Vorbedingung. Bis jetzt wurden 55 Anstalten zu der Nutznießung des Fonds zugelassen und das Fundierungswerk ist noch erweitert worden, um noch vielen Zwecken des höheren Unterrichtswesens dienen zu können.

Die hauptsächlich zu Unterrichtszwecken bestimmten bekannten Stiftungen der Jahre 1893—1906 belaufen sich auf eine Gesamtsumme von $ 900,000.000. Mr. Carnegie steht an der Spitze mit der Stiftung von Bibliotheken und Mr. Rockefeller kommt gleich an zweiter Stelle. Die Schenkungen dieser beiden Männer erreichen eine durchschnittliche Gesamtsumme von $ 60,000.000.

Literatur: Jährliche Berichte und Spezial-Bulletins des U. S. Commissioner of Education. Washington, D. C. — Jährliche Berichte von Staats- und Stadt-Superintendenten. — Jährliche Berichte der National Educational Association, der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, der Herbartian Society, der Carnegie Institution etc. — Butler, Nicholas Murray, Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten. New York 1900 und 1904. Eine Serie von Monographien, vorbereitet als Ausstellungsgegenstand für die Pariser und St. Louis-Ausstellung. Dieses Werk ist wertvoll, speziell für Studenten, welche sich in bezug auf die Bedingungen und Zustände in den Vereinigten Staaten informieren wollen. — E. G. Dexter, A History of Education in the

United States. New York 1904. — Boone, Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten. New York 1889. — E. E. Brown, The Making of Our Middle Schools. New York 1903. — Suzzalo, Eliott, Cubberly, Snedden u. a., Monographies on Education, herausgegeben vom Teachers College. — James Earl Russell, Die Volkshochschulen in England und Amerika. Deutsch von O. W. Beyer. Leipzig 1895. — The Statesman's Yearbook, American Edition. — Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Teubner 1907.

New York. *Albert A. Snowden.*

Vererbung. Das Thema Vererbung, das in der modernen Biologie eine so hervorragende Stellung einnimmt, gehört insoweit auch in den Interessenkreis der Pädagogik, als es sich für den Erzieher darum handelt, die Grenze seiner Wirkungsmöglichkeit kennen zu lernen. Wo kann erzieherische Arbeit mit Erfolg einsetzen, wo sind ihr durch natürliche, angeborene, eventuell vererbte Beschaffenheiten des Zöglings unübersteigbare Schranken gesetzt? das ist eine Frage, die — für den Erzieher von höchster Wichtigkeit — je nach den Anschauungen über Vererbung erheblich verschieden beantwortet zu werden pflegt. Es ist im Grunde der Gegensatz von Nativismus und Empirismus, der auch hier wieder nach Klärung drängt. In dem uralten, weltgeschichtlichen Kampfe zwischen aristokratischer und demokratischer Auffassung können wir auch die Verschiedenheit der Bewertung des angeborenen Faktors einerseits und der Wirksamkeit der Erziehung und Umwelt andererseits wiederfinden. Unsere Zeit ist von naturwissenschaftlicher Seite her zu einer höheren Einschätzung der Macht der Vererbung gelangt und merkwürdigerweise zugleich auf politischem Gebiete immer demokratischer geworden, eine Inkonsequenz und Unklarheit, die sich in dem Schwanken der modernen ethischen und Erziehungsprinzipien recht fühlbar macht.

Immerhin kann heutzutage so viel als sicher gelten, daß wir keine der beiden extremen Ansichten mehr teilen, weder die, daß alles Wichtige in der Persönlichkeit vererbt und daß die Erziehung dem gegenüber machtlos sei, noch die, daß die Erziehung allmächtig sei und eigentlich nur eine tabula rasa vorfinde. Vielmehr ist es so ziemlich von allen ernst Denkenden zugestanden, daß nur aus dem Zusammenwirken der beiden Faktoren, der angeborenen Veranlagung und der Einwirkung von außen, alles das nach und nach zu stande kommt, was eben die körperliche und geistige Persönlichkeit ausmacht. Über das gegenseitige Stärkeverhältnis dieser beiden Faktoren kann diskutiert werden oder darüber, welche Komponenten der ganzen Persönlichkeit etwa mehr der Vererbung und welche mehr der Erziehung und Umwelt zuzuschreiben sein mögen.

Gegenüber all dem Hin und Wider von Meinungen in Sachen der Vererbung ist es nun vor allem notwendig, in einigen theoretischen Vorfragen Klarheit zu schaffen, weil gerade die Verschwommenheit so mancher Termini und Begriffe viel zur Erschwerung der Sachlage beiträgt.

Vor allem sei darauf hingewiesen, daß das Wort Vererbung im biologischen Sinne eine Bedeutungsübertragung ist: ursprünglich wird es nur in dem soziologisch-juristischen Sinne gebraucht für den Übergang von Gütern, Sachen durch „Erbschaft" vom Vater auf den Sohn u. s. f. Während aber bei diesem das Wesentliche des Begriffes — eben der gesetzliche und faktische Übergang von Gütern — klar ist, wird es bei Vererbung im biologischen Sinne sofort schwierig, festzustellen, was dabei eigentlich übertragen wird. Im allerweitesten Sinne liegt in der Vererbung die ganz allgemeine Tatsache vor, „daß die Nachkommen eines Elternpaares gleicher Art ebenfalls zu dieser Art gehören".*) Damit ist aber natürlich noch völlig offen gelassen, was hiebei tatsächlich „übertragen" wurde. Auch ist diese Fassung so weit, daß der Sprachgebrauch das, was hiemit gemeint ist, gar nicht eigentlich als Vererbung zu bezeichnen pflegt. Vielmehr spricht man erst dann in der Regel von Vererbung, wenn es sich um besondere Eigentümlichkeiten, Beschaffenheiten, Merkmale, sei es des Individuums, sei es einer Gruppe von Individuen (Familie, Stamm u. s. f.) handelt. Wir können demgemäß Vererbung am besten etwa so formulieren: Vererbung ist das Wiederauftreten körperlicher und geistiger

*) R. Sommer, Famlienforschung und Vererbung. Leipzig 1907, S. 66.

Eigentümlichkeiten der Vorfahren in mehr oder minder vollkommenem Grade bei den Nachkommen.

Aber auch hiemit ist die Tatsache der Vererbung nur sozusagen von außen beschrieben: es ist nur die äußerlich sichtbare Wirkung einer vielfach noch nicht erklärten tatsächlichen Übertragung im Zeugungsakte konstatiert.

Die einschlägigen Arbeiten Darwins, Häckels, Weismanns u. a. dienen der Aufgabe, die tatsächlich vorliegende Entwicklung aus den vereinigten Keimzellen wissenschaftlich und kausal zu erklären, ohne daß zwischen den verschiedenen Theorien schon völlige Übereinstimmung gewonnen wäre.

Vorläufig ist praktisch wichtig immer nur die empirisch festgestellte, kausal dermalen noch nicht völlig durchsichtige Tatsache, daß Eigenschaften der Aszendenten in den Deszendenten sich mehr oder minder regelmäßig wiederfinden.

Wichtig ist dies für die Pädagogik aus zweierlei Gesichtspunkten: erstens — und diese Betrachtungsweise ist die ältere und bisher gewöhnliche — um zu ermitteln, welche Eigenschaften sich, weil vererbt und somit unveränderlich, dem erziehenden Einflusse entziehen und welche nicht. Hiebei geht man allerdings von der noch nicht völlig bewiesenen Anschauung aus, daß alles Ererbte als solches auch unveränderlich und unbeeinflußbar sei. Doch lehrt immerhin die Erfahrung, daß es tatsächlich derartige Komponenten der menschlichen Gesamtpersönlichkeit gibt, von denen sowohl Vererbung als auch unveränderliche Festigkeit behauptet werden kann. In bezug auf den Charakter, die sittliche Persönlichkeit, hat Ölzelt-Newin in seiner Schrift „Über sittliche Dipositionen"*) auf das sorgfältigste den Nachweis unternommen, welche letzte Komponenten hiezu zu rechnen seien. Dabei darf aber nicht vergessen werden, daß es sich immer nur um einen dispositionellen Kern handelt, dem gegenüber der Einfluß von Umwelt und Erziehung für den Gesamtaspekt des Charakters noch seine wesentliche Bedeutung behält. Als solche sittliche Grunddispositionen bezeichnet z. B. Ölzelt-Newin Furcht, Zorn, Mitleid, Liebe, Scham, Stolz. Hiebei ist sowohl der Nachweis der Vererbung als auch der der unveränderlichen Starrheit meist außerordentlich schwierig.

Nicht minder problematisch ist aber auch die Entscheidung darüber, ob man es wirklich mit einem Elemente zu tun hat oder ob doch ein Komplex von psychischen Elementartatsachen vorliegt. Nur der allmähliche Fortschritt der Methoden psychologischer Analyse wird hierein nach und nach Klärung bringen. Die Bedürfnisse psychiatrischer Diagnose decken sich hier methodisch zum Teil mit der umfassenderen pädagogischen Forderung nach möglichst genauer Kenntnis der psychischen Beschaffenheit des normalen Individuums. Was der Pädagoge braucht, ist psychische Diagnose und Prognose. Zu letzterer kann die Konstatierung dessen, was vererbt ist, wichtige Beiträge liefern. Zu ersterer diente bisher die psychologische Analyse. Doch hat sich nach und nach gezeigt, — und damit komme ich zu dem zweiten pädagogisch wichtigen Gesichtspunkte, — daß die bloße Analyse hiezu nicht ausreicht: es muß, wie Sommer in seinem schon zitierten Buche besonders betont, das Studium der Vererbung, bezw. der individuellen Vererbungstatsachen oder Vererbungschancen auch hiezu ergänzend mit herangezogen werden. Denn der psychologischen Analyse entgehen jene latenten Dispositionen, die nur durch Vererbung erklärlich sind und entweder einzelne Glieder der Generationsreihe überspringen, bis sie sich aktualisieren (Atavismus), oder die bis zu ihrer Aktualisierung erst die Erreichung einer bestimmten Altersstufe voraussetzen (homochrone Vererbung). Ferner lehrt oft erst die Vererbung, einen scheinbar einfachen psychischen Aspekt in seine richtigen Bestandteile zu zerlegen, wenn sich nicht das scheinbar einheitliche Ganze, sondern nur eine Teilanlage vererbt. Sommer fordert geradezu genaueres Studium der Ahnenreihe, um zu einer genaueren Diagnostik der natürlichen Anlagen gelangen zu können.

Die Hauptpunkte, die Sommer sowohl bei der psychischen Analyse als bei der Untersuchung des Erblichkeitsmoments ins Auge faßt, sind Aufmerksamkeit, Ge-

*) Graz, 1892. Vgl. auch Martinak, „Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften". Verhandl. der 42. Philologenversammlung. Leipzig 1893, S. 208 ff.

ı allgemeinen, Gedächtnis mit
ˑigung der einzelnen Sinnes-
Anschlusse daran Sinnestypen,
ıastischen konkreten Vorstellens
ˑgensatze dazu die Veranlagung
tem Denken, Veranlagung zu
ˈorstellungen und für Rhythmik,
iten, Vorstellungsverbindungen
), Grundcharakter der Affekte
ositionen): traurig, heiter, zu-
, impulsiv, starr und beeinfluß-
h, zornig u. dgl.; hiezu Stu-
ısdrucksbewegungen.
st daran festzuhalten, daß die
.g dies alles nie direkt ermit-
ondern stets aus der Beobach-
er Vorgänge erst auf dahinter-
›sitionelle Tatbestände schließen
dies kann sich mitunter noch
· gestalten, wenn das aktuell
uns vorerst auf erworbene
führt, zu denen dann erst ge-
orene Dispositionen, Veranla-
ılossen werden können.
›n, unbestrittenen Vererbungs-
geistige und moralische Eigen-
n dermalen kaum noch ge-
den*), obwohl eine große Zahl
›rmuliert wurde. Was vorliegt,
ı gewonnene Regeln, die aber
t ausnahmslose Geltung haben,
ıitunter nur formulierte Ver-
ichkeiten. So seien die vier
›etze Ribots**) erwähnt:
n haben die Tendenz, alle ihre
igenschaften, allgemeine wie
ltererbte wie neuerworbene,
Gesetz der direkten und un-
ˑrerbung).
ˈer Eltern kann einen über-
fluß ausüben auf die geistige
des Kindes („Gesetz des
in der Übertragung von
tümlichkeiten).
›zendenten erben oft physi-
;e Eigenschaften ihrer frühe-
und sind diesen ähnlich,
tern ähnlich zu sein (Ata-

physische und psychische
ˈeten bei den Deszendenten

›mmer a. a. O., Kap. 8,

bot, L'Hérédité psycholo-
Paris 1897. S. 412 ff.

erst in dem Alter zu Tage, in dem sie bei den Aszendenten aufgetreten sind (Gesetz der Vererbung in entsprechender Zeit).

Auch Häckels fünf Gesetze der konservativen Vererbung (Vererbung ererbter Eigenschaften) und vier Gesetze der progressiven Vererbung (Vererbung erworbener Eigenschaften), die sich ebenso wie die nächstgenannten teilweise mit denen Ribots decken, ferner z. B. die 12 Vererbungsgesetze, die Ludwig Wilser*) aufgestellt hat, müssen in diesem Sinne aufgefaßt werden.

Sommer sagt wohl mit Recht (a. a. O. S. 66), daß eigentlich nur das ganz vage Gesetz der direkten Vererbung (Ribots erstes Gesetz) auf allgemeine Geltung Anspruch machen könne. Doch lasse sich erwarten, daß die Biologie nach und nach strengere Gesetzmäßigkeiten werde ermitteln können, wie sie z. B. G. Mendel für einige Pflanzenarten festgestellt hat.

Auf Grund reichen Materials, das durch Umfrage gewonnen wurde (Fragebogenmethode) haben jüngst G. Heymans und E. Wiersma**) einige empirische Gesetzmäßigkeiten gefunden, bezw. bestätigt, und zwar: 1. die allgemeine Tatsache der psychischen Erblichkeit selbst, 2. das Überwiegen der gleichgeschlechtlichen über die gekreuztgeschlechtliche Erblichkeit; der Einfluß der gleichgeschlechtlichen direkten Erblichkeit ist etwa 30 bis 40% stärker als der der gekreuztgeschlechtlichen; und 3. der Einfluß der mütterlichen direkten Erblichkeit ist durchschnittlich etwa 10% stärker als der der väterlichen. Wenn nun auch die Methode der Verfasser nicht ganz einwandfrei sein mag, so erscheint doch unsere Kenntnis der Vererbungstatsachen etwas gefördert.

Fragen wir zum Schlusse, was sich etwa für den in der Praxis stehenden Erzieher und Lehrer aus all dem ergeben möchte, so scheint es wenig oder nichts. Und doch, nicht auf direkt Verwertbares kommt es an, sondern auf Vertiefung der für den Erzieher so grundlegend wichtigen Kennt-

*) Die Vererbung geistiger Eigenschaften. Heidelberg, Karl Winter 1892.

**) Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung, Ebbinghaus, Zeitschr. f. Psychologie, 42. Bd. S. 81—127, 258—301, 43. Bd. S. 321—373, und 45. Bd. S. 1—42.

nis von der Eigenart des Zöglings. Und daß hiezu, zur psychischen Diagnose und Prognose, auch das Studium der Vererbung einen wichtigen Beitrag liefert, das mag sich doch wohl ergeben haben.

Literatur: Außer den im Texte zitierten Arbeiten und außer den größeren Handbüchern der Psychologie, der Psychiatrie und der Pädagogik kommen speziell für psychiche Vererbung in Betracht (die reiche biologische Literatur über Vererbung kann hier nicht berücksichtigt werden): Schäfer Rudolf, Die Vererbung. Berlin 1898 (mit reichen Literaturangaben). — Stern W., Grundfragen der Psychogenesis, Bericht über den Kongreß f. Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin 1906 (herausg. Beyer & Söhne, Langensalza 1907), S. 100 ff.; dasselbe weiter ausgeführt: Tatsachen u. Ursachen der seelischen Entwicklung, Zeitschr. f. angewandte Psychologie I. Heft 1. — Elsenhans Th., Die Anlagen des Kindes, Bericht über den Kongreß f. Kinderforschung (wie oben), S. 137 ff. — Derselbe, Über individuelle u. Gattungsanlagen, Zeitschr. f. pädagogische Psychologie, I. u. II. — Baerwald, Theorie der Begabung. Leipzig 1896. — Galton, Hereditary Genius, 2. London 1892. — Guyau, Éducation et Hérédité, 3. Paris 1892.

Auch die ganze reiche Literatur der Kriminalanthropologie beschäftigt sich teilweise mit unserem Gegenstand.

Graz. *Ed. Martinak.*

Verhütung von Unglücksfällen s. d. Art. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Verkehr s. d. Art. Umgang, Verkehr zwischen Erzieher u. Zögling.

Verkehr zwischen Erzieher und Zögling. Die Zeiten sind längst vorüber, wo der Unterricht seine Hauptaufgabe darin erblickte, im Geiste des Zöglings Kenntnisse aufzuspeichern. Wir betrachten heute den Wissensstoff nur als Mittel zum Zwecke. Weckung und Schulung aller geistigen Funktionen, insbesondere Verklammerung der Einzelerkenntnisse durch die Kategorien von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Genus und Spezies u. s. w., anderseits Disziplinierung des Willens, Begründung edler Neigungen und Bedürfnisse, Übermittlung richtiger Maßstäbe für das sittliche Urteil und kräftige Impulse zur Bildung des Charakters: das sind die Ziele und dauernden Erfolge des richtigen Unterrichts, zumal in der öffentlichen Schule, während jegliches Detailwissen, mag es noch so methodisch beigebracht sein, unrettbar den zerstörenden Wirkungen des Vergessens verfällt. Wirkt sonach jeder systematische Unterricht erziehend, dann ist der Lehrer immer zugleich Erzieher, der Schüler aber ist Zögling. Der „Erzieher" im herkömmlichen Wortsinne, wie er in den höchsten Gesellschaftsschichten oder in besonders wohlhabenden Häusern zu finden ist, nimmt zwischen Eltern und Lehrer, bezw. Schule, eine Mittelstellung ein. Für beide, für den Lehrer wie für den Erzieher (Hofmeister, Gouverneur) ist die Frage des persönlichen Verkehrs mit dem Zögling gleich wichtig, für letzteren können jedoch im Rahmen dieses Buches eingehendere Verhaltungsnormen nicht gegeben werden. Im Dienste der idealisierten Elternpflicht stehend, übt der Erzieher im engeren Sinne eine Kunst aus, welche wie etwa die Kunst des Malers oder des schaffenden Tonkünstlers ganz individuelle, angeborene Anlagen voraussetzt, die durch keinerlei von außen sich aufdrängende Technik ersetzt werden können. Zwischen dem Zögling und Erzieher muß sich ja doch die innigste Lebensgemeinschaft entwickeln und keines der großen und kleinen Interessen des Zöglings, keiner seiner Wünsche und Gedanken, keine seiner Neigungen und Bestrebungen darf davon ausgeschlossen sein. Für den Verkehr des Erziehers mit dem Zögling hängt somit alles von der Individualität des letzteren ab; dieser hat sich der Erzieher ohne jeden Doktrinarismus anzuschmiegen und die Grundsätze für sein Verhalten zu entnehmen. Mitbestimmend wirken wohl auch die sozialen Verhältnisse der Familie und die voraussichtliche Berufsstellung des Zöglings: für Prinzenerzieher und Erzieher in bürgerlichen Häusern kann nicht dieselbe Schablone gelten. Allgemeine Grundsätze für das persönliche Verhältnis zwischen Zögling und Erzieher im engeren Sinne aufzustellen, ist nach alledem untunlich; wer sich für seine Praxis nach solchen umsieht, tut besser, auf solche Tätigkeit überhaupt zu verzichten. Hier gilt mehr als irgendwo das Wort, daß viele berufen, aber nur wenige auserwählt sind.

Der Lehrer als staatlicher Funktionär hat in seiner Haltung zuallernächst die Autorität der Schu e zu vertreten. Den Schülern steht er meist nur in Ange-

legenheiten des Unterrichts oder der Schuldisziplin gegenüber; dem einzelnen Schüler tritt er erst dann näher, wenn sich dieser vertrauensvoll mit diesem oder jenem Anliegen an ihn wendet. Im allgemeinen bedenke der Lehrer stets, daß er gewissermaßen „vor der Front" steht. Mag er da unterrichten oder examinieren oder irgendwelche Weisungen erteilen, mag er ermahnend, warnend, strafend auftreten, stets bleibe er gelassen, seine Haltung sei gemessen, vor allem aber fest und entschieden. Nichts schadet dem Ansehen des Lehrers mehr als Schwanken und Unsicherheit. Aus jedem Worte und jeder Maßregel fühle ferner die Jugend — und dafür ist sie ganz erstaunlich feinfühlig — das Wohlwollen und das warme Interesse des Lehrers heraus. Seine Hingebung für die Sache des Unterrichts lohnt die Schülerschaft reichlich durch Hingebung für seine Person. Es ist bekannt, wie leicht bei Schülern in einem gewissen Alter die Anhänglichkeit und Verehrung für den Lehrer den Charakter der Schwärmerei annimmt. Will der Lehrer die Herzen der Jugend gewinnen, zeige er ihnen im allgemeinen Vertrauen; er halte sich frei von allen Vorurteilen, er setze bei jedem zunächst den besten Willen voraus, er kenne weder Lieblinge noch Prügelknaben, er erkläre sich zu jeglicher Auskunft über Unterrichts- und Fortbildungsfragen, auch unter vier Augen, bereit. Niemals aber soll der Lehrer in einen familiären Ton verfallen, am allerwenigsten „vor der Front"; niemals lasse er sich von der Leidenschaft oder Stimmung des Augenblickes fortreißen, so daß er sich gewissermaßen „in Hemdärmeln" zeigt; er setze vielmehr seinen Stolz darein, durch Takt und Selbstbeherrschung in den Augen des Schülers die Eltern in Schatten zu stellen, denen man es wahrhaftig nicht verübeln kann, wenn sie bei dem ununterbrochenen Zusammenleben mit den Kindern ab und zu unter dem Drucke von allerlei Sorgen und Kümmernissen jene Haltung verlieren, welche die kalte Theorie von ihnen fordert. Niemals berühre der Lehrer vor der Klasse private Angelegenheiten irgend eines Schülers, weder in anerkennendem und noch viel weniger in tadelndem Sinne. Durch Bemerkungen von der Art wie „Das muß zu Hause eine schöne Erziehung sein!" u. ä. stiftet man viel Unheil. Mitunter kommt es vor, daß ein Lehrer, dem Impulse einer besonders gemütlichen Stimmung folgend, vor den Schülern seine eigenen persönlichen Verhältnisse bespricht; hierin sei er nur recht wählerisch und ziehe seine Erlebnisse, Leistungen, Erfolge u. s. w. nur dann heran, wenn sich daraus für die Jugend eine wirksame Lehre ergeben kann. Geschieht es einmal, daß ein einzelner Schüler, von persönlichem Vertrauen oder besonderem Lerneifer getrieben, den Lehrer um Rat oder Auskunft bittet, dann ist der Augenblick gegeben, wo er aus seiner reservierten Haltung heraustreten und der Individualität des Hilfebedürftigen ganz nahe treten mag. Eine ähnliche Gelegenheit bieten die sich immer mehr einbürgernden Schulausflüge und Schülerreisen, immer und überall aber halte sich der Lehrer gegenwärtig, daß ihm ja kein Wort entschlüpfe, welches er nachträglich bereuen müßte (vgl. die Art. „Gerechtigkeit" „Parteilichkeit", „Päd. Takt", „Lehrstand", „Standesbewußtsein", „Umgang", „Vertrauen zum Lehrer").

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Vernunft s. d. Art. Urteil.

Versagung s. d. Art. Gewährung.

Versetzen der Schüler in die nächsthöhere Klasse, eine überaus wichtige Organisationsfrage, der schon seit Beginn der öffentlichen Schulgesetzgebung vollste Aufmerksamkeit geschenkt wurde, welche aber auch gegenwärtig keineswegs einer befriedigenden Lösung zugeführt ist.

Nach § 66 der Politischen Schulverfassung (1805) sollte ein Übertritt in die höhere Klasse nicht stattfinden ohne Einwilligung des Katecheten, dem die Beurteilung zuerst zustehe, ob die Kinder in dem wichtigsten und schwersten Gegenstand, in der Religion, für die höhere Klasse geeignet seien. [Auch die Ministerialverordnung vom 15. Mai 1880 fordert, daß beim Übertritte der Kinder in höhere Klassen auf die Kenntnisse aus Religionslehre gebührende volle Rücksicht zu nehmen ist. — Akatholische Kinder ohne Religionsnote dürfen nicht in die höhere Klasse aufsteigen (Wiener Bezirksschulrat vom 25. August 1880)].

Nach § 67 der Politischen Schulverfassung war der Übertritt in eine höhere

Lehranstalt nicht gestattet, ohne daß sich der Schüler vorher einer Prüfung unterzogen hatte. Sollte diese Verfügung nicht auch ohne jede Einschränkung auf die Aufnahme in die Bürgerschulen ausgedehnt werden?

Das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 enthält bezüglich des Versetzens der Schüler in höhere Klassen keine Verfügungen, dagegen verfügt die Schul- und Unterrichtsordnung, daß die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Klassen und Abteilungen nach den Kenntnissen der Schüler vorgenommen werde, wobei aber auch auf das Alter derselben entsprechend Rücksicht zu nehmen ist. Nach § 47 der Sch.- u. U.-O. hat der Lehrkörper (die Lehrerkonferenz) die Verteilung der Schüler in den einzelnen Klassen in diesem Sinne vorzunehmen; ob die Schüler zum Aufsteigen reif oder nicht reif sind, ist auch in den Schulnachrichten besonders anzumerken. (Siehe dazu auch § 90 der Sch.- u. U.-O. (Daher lehnt es die Ministerialverordnung vom 15. März 1889 ab, über Wunsch einzelner Petenten spezielle Normen für die Wiederholung einer Klasse aufzustellen, sondern fordert, in jedem einzelnen Falle mit genauer Würdigung der individuellen Verhältnisse der Schüler nach § 44 der alten Sch.- u. U.-O. vorzugehen). Privatschüler können nach § 206 der Schul- und Unterrichtsordnung eine Prüfung in sämtlichen verbindlichen, eventuell auch in unverbindlichen Gegenständen ablegen, welche in der Regel im letzten Monate des laufenden Schuljahres vorzunehmen ist. Ist diese Prüfung von Erfolg begleitet, so kann der Schüler in jene Klasse (Abteilung) der öffentlichen Volksschule aufgenommen werden, über die sich die Prüfung erstreckt hat. Dabei wird auf Erfolg in sämtlichen obligaten Fächern (Dispensen abgerechnet) zu sehen sein. Dagegen ist es nicht erlaubt, mit Volks- und Bürgerschülern zu Beginn des Schuljahres besondere Nachtrags- oder Wiederholungsprüfungen, wie sie an Mittelschulen zulässig sind, abzuhalten (§ 46 der Sch.- u. U.-O.). Ergeben sich aber bei Kindern, welche in der Schulnachricht als reif für die höhere Stufe bezeichnet worden, hinsichtlich der Kenntnisse begründete Zweifel, so können sie vor der Einreihung überprüft werden, wofür keine Gebühr zu entrichten ist (§ 47 der Sch.- u. U.-O.). Dieser Fall tritt insbesondere dann ein, wenn Kinder im Übersiedlungswege von nieder organisierten Volksschulen an höher organisierte übertreten oder wenn sie die Unterrichtssprache während der Schulzeit wechseln müssen. Man hüte sich bei derartigen Überprüfungen zu rigoros vorzugehen, denn die Erfahrung lehrt, daß gerade solche oft zu Beginn eingeschüchterte Schüler nach kurzer Zeit recht gute Fortschritte machen.

Hatte ferner schon die Ministerialverordnung vom 18. Mai 1874 mit der Tatsache gerechnet, daß nicht alle Schüler einer Anstalt die oberste Klasse erreichen, sondern auch auf früheren Unterrichtsstufen die Schule verlassen, so führte dies zur Notwendigkeit des unterrichtlichen Fortschreitens in konzentrischen Kreisen (s. d.), um auch solchen zurückgebliebenen Schülern ein abgerundetes Wissen ins praktische Leben mitzugeben, eine Hoffnung, die sich bekanntlich nicht ganz erfüllen läßt.

Wenn diese Verordnung also nur mit dem Zurückbleiben einzelner Schüler rechnet, so scheint es doch beispielsweise schon im Jahre 1882 in Wien öfter der Fall gewesen zu sein, daß einzelne Klassen förmliche Brutstätten von Repetenten waren, denn der Erlaß des Wiener Bezirksschulrates vom 29. Juli 1882 verfügt, daß in solchen Fällen, wenn mehr als ein Drittel der Schüler zum Aufsteigen für unreif erklärt wird, ein eingehender Bericht über die Ursachen dieser Mißerfolge an den zuständigen Bezirksschulinspektor zu senden ist, der hierüber im Bezirksschulrat sich zu äußern hat.

Auch die Ministerialverordnung vom 12. Juni 1883, betreffend die Durchführung der Schulgesetznovelle, spricht von seit einer Reihe von Jahren gewonnenen Erfahrungen, welche dahin führen sollen, daß durch eine zweckentsprechende Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes die unteren und mittleren schulpflichtigen Altersstufen von zuweitgehenden Anforderungen entlastet und der an vielen Schulen auffallende Übelstand beseitigt werde, daß eine verhältnismäßig große Zahl normal entwickelter Kinder zum Wiederholen der Klasse verhalten werden muß.

Doch scheinen sich auch dadurch die Verhältnisse nicht gebessert zu haben, denn

im Jahre 1893 verfügte der niederösterreichische Landesschulrat, es solle an den höheren Klassen auf den vorausgegangenen Unterricht zurückgegriffen werden und es müssen durch derlei Wiederholungen die mangelhaften Kenntnisse ergänzt werden können. Der Schulleitung sei einzuschärfen, daß über das Aufsteigen der Schüler lediglich die Lehrerkonferenz zu entscheiden habe, und die Schüler, welche die Klasse repetieren, seien namentlich im Konferenzprotokoll anzuführen. Nach dem Erlasse des niederösterreichischen Landesschulrates vom 27. Oktober 1895 sind auch die von fremden Schulen mitgebrachten Noten bei der Erklärung der Reife oder Unreife zu berücksichtigen, was auch im § 93 der neuen Schul- und Unterrichtsordnung verlangt wird.

Schon die Ministerialverordnung vom 23. März 1855 hatte verfügt, daß das Aufsteigen der Schüler nicht von einzelnen Noten, sondern von der Durchschnittsnote, welche im Zeugnisse ersichtlich zu machen war (!), abhängig gemacht werde. Man hätte auch auf das Ziel, zu welchem jedes Kind geführt werden soll, Rücksicht zu nehmen. Nicht bloß die Kenntnisse und Fertigkeiten, auch die Gottesfurcht und Sittlichkeit der Schüler seien in Anschlag zu bringen. Das Aufsteigen der Schüler dürfe nicht ausschließlich durch die Fortgangsnote in den einzelnen Lehrgegenständen bedingt werden. Und der Ministerialerlaß vom 29. Jänner 1853 besagt, daß man an der Volksschule bezüglich des Aufsteigens der Schüler nicht wie an einer Studienanstalt vorgehen dürfe. Die Klassifikation sei in den unteren Klassen weniger streng zu handhaben als in den oberen. Über diese wichtige Frage spricht sich endlich die neue Schul- und Unterrichtsordnung im § 92, wie folgt, aus: Darüber, ob das Schulkind zum Aufsteigen in die nächste höhere Klasse oder Abteilung reif ist oder nicht, entscheidet am Schlusse des Schuljahres die Lehrerkonferenz.

Ein völlig genau bestimmtes Maß von Kenntnissen in den verbindlichen Lehrgegenständen der Volksschule kann hiebei füglich nicht als allein entscheidend in Betracht kommen, es ist daher auch der Fortgangsklasse „nicht genügend“ in dem einen oder dem anderen Lehrgegenstand unter Umständen keine ausschlaggebende Bedeutung beizumessen. Es ist vielmehr bei voller Berücksichtigung der Verhältnisse, insbesondere des Alters des Kindes, lediglich darauf zu sehen, ob es die erforderliche geistige Reife besitzt, um dem Unterricht in der nächst höheren Klasse oder Abteilung im kommenden Schuljahre folgen zu können. — Diese Grundsätze wurden also von den Schulbehörden wiederholt geltend gemacht, die Durchführung scheiterte bis jetzt vielfach an der ablehnenden Haltung der Lehrerschaft. Sie befürchtet (wie einige Beschlüsse von Bezirkslehrerkonferenzen zeigen) durch eine zu nachsichtige Beurteilung der Schülerleistungen eine Schädigung der Klasse und jedes einzelnen Schülers, eine Abnahme von Fleiß bei den Schülern, erschwerte didaktische Arbeit auf den oberen Stufen, eine Herabsetzung der Schule und Entwertung der Entlassungszeugnisse.

Eine allzu nachsichtige Klassifikation und das Aufsteigen ganz unreifer Schüler scheint das andere Extrem zu sein und der einzig richtige Weg zur Lösung dieser Frage, welche brennend ist, kann nur durch folgende Faktoren garantiert werden: durch intensive didaktische Arbeit, besondere Berücksichtigung der schwächeren Schüler, Aufbau des Wissens auf den Elementen und oftmalige immanente Wiederholung der grundlegenden Kenntnisse, lückenlosen Aufbau und fleißige Übung, sorgfältige Beachtung des Bildungswertes bei der Stoffauswahl einerseits; anderseits darf die Reife eines Schülers n cht von dem tatsächlichen, oft rein gedächtnismäßigen Wissenserwerb in einem oder dem anderen Gegenstand abhängig gemacht werden, es ist vielmehr das gesamte Wissen und Können, insbesondere die Urteilsfähigkeit des Schülers als ausschlaggebend hiebei zu berücksichtigen, denn zahlreiche Repetenten ziehen, läßt Schlüsse zu auf die Arbeit in der Schule und auf die Beurteilung des Lehrers, die für ihn keineswegs schmeichelhaft sind. Repetenten sind gewöhnlich nicht bloß schlechte, sie sind auch in vielen Fällen lästige Gäste einer Klasse und es ist keine lobenswerte Tätigkeit, eine derartige Erbschaft dem Nachfolger einfach zu hinterlassen. In jedem Falle erwäge der Lehrer sorgfältigst die Sache nach allen Seiten, ehe er das Wort reif oder unreif ausspricht und damit dem Schüler ein

kostbares Jahr seiner Bildungszeit raubt und die Lernfreudigkeit in ihm ertötet. Zahlreiche Repetenten zu züchten, ist freilich keine Kunst, weit schwieriger allerdings, aber dem edlen Berufe des Jugendbildners weit würdiger ist es, alle normal entwickelten Schüler zum Aufsteigen zu befähigen, wozu freilich ein seltenes Maß von Umsicht, Hingabe an die Arbeit und vor allem großer Fleiß gehören. Daß der Lehrer nicht selten auch nicht normal entwickelte Schüler zugewiesen erhält, welche die normale Arbeit sehr hindern, ist nicht zu bestreiten und und es wäre, wo immer tunlich, die Errichtung eigener Abteilungen für solche Elemente anzustreben (Hilfsschulen).

Einen ganz anderen Charakter trägt das Versetzen in eine höhere Klasse an den Mittelschulen, denn diese Anstalten tragen ein wissenschaftliches Gepräge und Wissensdefekte der Schüler in einzelnen Fächern kommen da weit schwerer in Betracht als an der Volksschule.

Daher sprechen die „Weisungen zur Führung des Lehramtes an den Gymnasien in Österreich" von unbedingter Strenge bei der Beurteilung der Schülerleistungen, weil sich Mängel in einem Gegenstand mit jeder höheren Klasse steigern, da ferner Strenge in der Beurteilung ein wesentliches Erziehungsmittel für die Schüler ist. Doch darf die Entscheidung über die Unreife eines Schülers in einem oder mehreren Gegenständen nicht das Ergebnis einer zeitlich allzu beschränkten Beurteilung sein, das Urteil hierüber hat sich vielmehr im Laufe des ganzen Schuljahres zu bilden, es darf das Sitzenbleiben weder für die Schüler noch für die Eltern unerwartet kommen. Es werde vielmehr vorbereitet durch wiederholte Äußerungen der Klassenlehrer, ferner durch Mitteilungen an die Eltern im Verlaufe des Jahres.

An den österreichischen Mittelschulen ist eine Versetzungsprüfung zulässig, deren Ergebnis gerade bei zweifelhaft stehenden Schülern mitentscheidend für ihr Aufsteigen sein kann. Diese findet gegen Ende des Schuljahres statt, sie ist schriftlich und mündlich, und zwar so abzuhalten, daß der Fortgang des Klassenunterrichts möglichst wenig gestört wird. Die mündliche Prüfung kann sich bei der knapp bemessenen Zeit nur auf solche Schüler erstrecken, welche der Versetzungsprüfung behufs Entscheidung über deren Aufsteigen zugewiesen werden, also nicht auf zweifellos reife oder auf ganz unreife Schüler.

Mit noch größerer Vorsicht und Einschränkung ist Schülern an den Mittelschulen die Erlaubnis zu einer nachträglichen Prüfung (Wiederholungsprüfung) zu erteilen. Diese findet zu Beginn des nächsten Schuljahres statt und ist nur auf solche Fälle beschränkt, wo zuvor die Versetzungsprüfung, und zwar bloß in einem Lehrgegenstand ein nicht genügendes Resultat ergab, ist aber auch da nur in dem Falle zulässig, wenn ein günstiger Erfolg aus den gegebenen Verhältnissen mit Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann, also kaum für Mathematik oder für eine Sprache am Obergymnasium. Diese Prüfungen sind ernst, gründlich und eingehend vorzunehmen, sonst würden sich die Folgen der Nachsicht bald fühlbar machen.

Handelt es sich endlich um mangelhafte Leistungen in einem Gegenstande, der im I. Semester des betreffenden Schuljahres ein abgeschlossenes Ganzes bildet (z. B. Mineralogie V. Kl.), so kann in den ersten sechs Wochen des II. Semesters hierin eine Wiederholungsprüfung gestattet werden. Derartige Prüfungen hat der Schüler in der Regel an derjenigen Anstalt abzulegen, die er besucht hat.

Versetzungsprüfungen sind auch an den höheren Lehranstalten Deutschlands zulässig. Die Schüler sind schon während des Schuljahres an die Wichtigkeit der Versetzung wiederholt zu erinnern. Ein Einpauken von Stoff durch Hauslehrer in den letzten Wochen des Schuljahres ist nicht zu gestatten, ganz unreife Elemente sind unbedingt zu entfernen. Unberechtigten Wünschen der Eltern gegenüber zeige man sich ablehnend.

Die Versetzungsprüfungen können in Deutschland sehr verschieden abgehalten werden, entweder mündlich allein oder mündlich und schriftlich, es kann sogar der gesamte Lehrkörper der Prüfung anwohnen. Auf Sicherheit im Wissen, auf tüchtige sprachliche Darstellung und auf selbständige Urteilsfähigkeit ist bei den Schülern zu sehen.

Das Urteil über die Versetzung selbst steht in Deutschland ebenfalls der Kon-

ferenz zu, welche in den meisten Fällen mit Stimmenmehrheit entscheidet, nur bei einzelnen Klassen ist sogar Stimmeneinhelligkeit erforderlich. Nachträgliche Versetzungen sind unstatthaft, doch können Schüler, welche längere Zeit krank waren, durch eine Prüfung ihre Reife für die höhere Klasse dartun.

Am letzten Schultage wird das Ergebnis der Versetzungsprüfungen in Beisein sämtlicher Schüler, doch ohne besondere Feierlichkeit kundgemacht, doch sind individualisierende Bemerkungen seitens des Direktors bei der Bekanntgabe nicht ausgeschlossen.

Eine genaue Statistik über die Versetzungen an Mittelschulen müßte interessante Aufschlüsse über das Schülermaterial und über die sozialen Verhältnisse der Schüler ergeben. Wo die Anstalten (beispielsweise in kleinen Landstädten) schwach besucht sind, wird bei den Versetzungen in vielen Fällen ein milderer Maßstab angelegt, wenngleich zugegeben werden muß, daß die ländlichen Verhältnisse nicht selten das eifrige Studium begünstigen. Grundsatz bleibe: Schüler, welche für die wissenschaftliche Laufbahn nicht gehörig geeignet sind, müssen sobald als möglich entfernt werden, denn diese geistig unfähigen, ehrliche bürgerliche Arbeit scheuenden Elemente liefern einen Teil der den Staat schädigenden und die Gesellschaft zersetzenden Elemente.

Quellen: Die Volksschulgesetze. Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich (Wien, Pichler, 2. Aufl. 1895). — Wiese-Kübler, Gesetze und Verordnungen (f. Deutschland). — Altenburg Oskar, „Versetzung" (Artikel in Reins Enzyklopädie).

Wien. *Ferd. Frank.*

Versetzung auf einen anderen Dienstposten s. d. Art. Rechtsverhältnisse des Volksschullehrstandes.

Versetzung in den Ruhestand s. d. Art. Ruhegehalt und Nachtrag.

Versetzungsprüfung s. d. Art. Versetzen der Schüler.

Verstellung s. d. Art. Lüge, Wahrhaftigkeit.

Vertiefung s. d. Art. Formalstufen.

Vertrauen zum Lehrer gewinnt der Schüler, und zwar je reifer er ist, um so gewisser, unter folgenden Bedingungen: erstens muß der Lehrer in seiner gesamten Tätigkeit Wohlwollen und Berufsfreude erkennen lassen; zweitens muß seine Behandlung des Gegenstandes volle Beherrschung des Fachgebietes verraten; drittens möge der Lehrer in der Beurteilung der Schülerleistungen bei aller Strenge doch auch Billigkeit und vor allem Objektivität und Konsequenz bewähren. Alle diese Bedingungen im Berufswirken jederzeit zu erfüllen, ist allerdings keine leichte Aufgabe; zumal wenn der Lehrer jede dieser Forderungen im Einzelfalle gleichmäßig zu befriedigen sucht, gerät er leicht in einen Zwiespalt und Seelenkampf, der uns an W. Münchs „Antinomien der Pädagogik" *) erinnert. Und doch wird ihm für all seine Mühe und Hingebung nur dann das volle Vertrauen der Schüler zu teil, wenn er keine der angeführten Bedingungen vernachlässigt.

1. Fehlt es ihm an Wohlwollen, so wenden sich die Herzen der Jugend von ihm ab und schlimm ist's für ihn, wenn an die Stelle von Verehrung und Zuneigung etwa Furcht und Schrecken treten. Niemals freilich darf die Forderung des Wohlwollens zu irgend welcher familiären Annäherung an die Klasse oder an einzelne verführen. Zur Vertrauensstellung des Lehrers gehört eine gewisse persönliche Distanz, die der Würde und Heiligkeit seines Berufes entspricht. — Fehlt es ihm an Berufsfreude, d. h. zeigt er sich lau und gleichgültig, sei es beim Unterricht selbst oder bei Behandlung und Erledigung schriftlicher Arbeiten u. dgl., so wirkt dies auf das jugendliche Gemüt erkältend und auf den jugendlichen Eifer, der ja so leicht zu wecken ist, geradezu lähmend. Die Hingebung für den Beruf werden die Schüler aber auch in den äußerlichen Momenten der Genauigkeit und Pünktlichkeit jeder Art zu erkennen vermögen.

2. Noch wichtiger als diese erste Bedingung ist für das Gelingen der Unterrichtsarbeit die an zweiter Stelle angeführte, die volle Beherrschung des Faches. Gibt sein Lehrverfahren jederzeit davon

*) W. Münch, Über Menschenart und Jugendbildung. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin 1900.

Zeugnis, dann ist der Lehrer des Vertrauens und der Hochschätzung seiner Schüler sicher und wie scharfsichtig ist die Jugend, wenn es gilt, die Lehrer in dieser Hinsicht abzuschätzen und geradezu in eine förmliche Rangordnung zu bringen! Auch die stärksten Gefühle der Dankbarkeit wird der Lehrer bei seinen Schülern wecken, wenn er mit voller Hingebung sein Bestes tut, sie im Gegenstand möglichst weit vorwärts zu bringen. Solche Dankbarkeit für den Lehrer, bei dem man etwas „Ordentliches" gelernt hat, hält dann lange vor, sie begleitet noch den heranreifenden Mann, der nun selbst die ernsten Anforderungen eines Berufes kennen lernt. Die Fachbeherrschung umfaßt einerseits die wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes, die zumal vom Lehrer der höheren Schulen zu fordern ist, anderseits die Gabe, das Lehrgut jedesmal nach der angemessenen Methode zu übermitteln. Die erstere Forderung kann billigerweise nicht zusammenfallen mit der Erwartung, daß jeder Lehrer ein selbständiger wissenschaftlicher Forscher sei, um so nachdrücklicher aber muß man methodische Beherrschung des Faches und Vertrautheit mit der Unterrichtstechnik überhaupt verlangen. (Vgl. d. Art. „Lehrgabe, Lehrkunst.") Erfüllt der Lehrer diese zweite Bedingung nicht, gibt er sich vielmehr Blößen, so daß er in Widersprüche gerät oder seine Verstöße und Verlegenheiten der ganzen Klasse auffallen, dann ist es um Ansehen und Vertrauen geschehen: die Schüler sowie deren Familien fällen über den „unfähigen" Lehrer ein unbarmherziges, mit Hohn durchsetztes Verdammungsurteil.

3. In noch engerer Beziehung aber zur Erwerbung des Vertrauens steht die an dritter Stelle angeführte Bedingung, die Billigkeit, Objektivität und Konsequenz der Beurteilung, mag diese die Leistungen oder das Betragen des Schülers betreffen. Nichts vergiftet die Gesinnung der Jugend einem Lehrer gegenüber sicherer als die Wahrnehmung, daß die Gründe für sein Urteil und für die ganze Art der Behandlung der einzelnen andere sind als die in der Sache selbst liegenden. Schüler haben das allerschärfste Auge dafür, wenn sich der Lehrer durch Sympathien oder Antipathien, durch die soziale oder materielle Stellung der Familie des Schülers u. dgl. leiten läßt; eher verzeihen sie ihm noch die menschliche Schwäche wechselnder Laune, wenn sie nur nicht für die wichtigsten Entscheidungen maßgebend wird. Es ist ein ungemein bedeutungsvoller Zug der Jugend, daß sie auf rücksichtslose Gleichheit der Behandlung den höchsten Wert legt, für sie ist der gute Lehrer an sich schon ein gerechter Lehrer und instinktiv erkennt sie so die hohe Bedeutung von Erziehung und Unterricht in öffentlichen Schulen.

Hiemit sind dem Lehrer die Wege gewiesen, auf denen er zuverlässig das kostbare Gut des Vertrauens, der Wertschätzung und der Anhänglichkeit der Jugend erwirbt. Gelänge es nur jedem Lehrer, dieses Ziel zu erreichen! Dann würde die leider nicht selten beobachtete häßliche Tatsache verschwinden, daß Schüler und Familien im Lehrer sozusagen den geborenen Widersacher und Quälgeist erblicken. Daß im einzelnen, hoffentlich recht seltenen Falle gegen einen solchen die Schüler geradezu zu einer Phalanx sich zusammenschließen und so eine Art von Kampf ums Dasein durchführen mit allen den wohlbekannten Waffen und Tücken des Korpsgeistes, ist nur zu begreiflich.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Verweichlichung s. d. Art. Abhärtung, Körperpflege.

Vierthaler Franz Michael, geboren am 25. September 1758 zu Mauerkirchen in Oberösterreich, verlebte hier seine Kindheit, wurde dann Sängerknabe bei den Benediktinern in Michaelbeuern und gelangte nach einem Jahr in die erzbischöfliche Hofkapelle in Salzburg. Hier absolvierte er Gymnasium und Universität und erhielt 1783 eine Stelle als Instruktor an dem Virgilianischen Kollegium und der damit verbundenen Pagerie, lehrte dort Latein und Geschichte, trat aber nach vier Jahren aus, da ihm bei einer Stellenbesetzung ein Kollege vorgezogen wurde, der ihm — nach dem Urteil eines Zeitgenossen — „in keinem Stücke gleichkam", zugleich aber auch, um Muße zur Herausgabe seines umfangreichsten Werkes „Philosophische Geschichte der Menschheit" zu finden. Im Jahre 1790 trat Vierthaler seine Stellung als Di-

rektor des neuerrichteten Schullehrerseminares in Salzburg an und hielt 1791 Vorlesungen über Katechetik für die Alumnen des fürsterzbischöflichen Priesterhauses. Aus diesen Vorlesungen entstand das Werk „Geist der Sokratik". Im Jahre 1792 begann er seine pädagogischen Vorlesungen an der Salzburger Universität (Zwangskollegien für Staatsdienst-Aspiranten); als Frucht dieser Vorlesungen erschien 1794 „Der Entwurf der Schulerziehungskunde". Im Jahre 1803 wurde Vierthaler zum Direktor der Schulen in Salzburg und zum ersten Hofbibliothekar ernannt, drei Jahre später nach Wien berufen und im Jahre 1807 mit der Direktion des k. k. Waisenhauses in Wien betraut. Im Jahre 1808 wurde er durch den Titel eines Kaiserlichen Rates und 1818 durch den Titel eines Regierungsrates ausgezeichnet. Vierthalers Wirksamkeit war in allen diesen Stellungen eine sehr erfolgreiche. Er starb am 3. Oktober 1827 und wurde auf dem Währinger Friedhof zur ewigen Ruhe bestattet.

Vierthaler, ein typischer Vertreter seiner Stammesart, ein Deutsch-Österreicher von echtem Schrot und Korn, wäre dazu berufen gewesen, nicht bloß das Schulwesen Salzburgs, sondern auch Österreichs in die Bahnen einer verinnerlichten, unserem Volkstum genau entsprechenden Erziehungs- und Unterrichtsweise zu lenken. Infolge der unglücklichen Kriege Maria Theresiens gegen Preußen waren jedoch die pädagogischen Ansichten der Sieger durch Felbiger nach Österreich importiert worden und Vierthaler blieb für die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ziemlich bedeutungslos.

Am 16. Mai 1907 wurde in seinem Geburtsorte eine Gedenktafel für den Reformator des Salzburger Schulwesens feierlich enthüllt. Sie zeigt den Charakterkopf Vierthalers in Relief und ist ein Meisterwerk des k. u. k. Hauptmanns Eduard Loidolt, eines gebürtigen Mauerkircheners. Das Hauptverdienst an dem Zustandekommen dieser Gedenktafel gebührt dem Oberlehrer Heinrich Kugler in Mauerkirchen, der an der Spitze eines Komitees zur Errichtung eines Vierthaler-Denkmals stand. Übungsschullehrer Konrad Lindenthaler aus Salzburg hielt die Festrede, in der er unter anderem ausführte, daß Vierthaler ein Mann von Kopf und Herz war und daß an der Lehrerbildungsanstalt in Salzburg noch heute die Grundsätze Vierthalers durchklingen, wonach nicht auf einseitige Verstandesbildung, sondern bei aller Hochschätzung der wissenschaft-



Franz Michael Vierthaler.

lichen Ausbildung auf Herzens- und Charakterbildung gesehen werde.

Literatur: Anthaller, Franz Michael Vierthaler. Der Salzburger Pädagoge. Selbstverlag, Salzburg 1880. — W. von der Fuhr, F. M. Vierthalers pädagogische Hauptschriften (in einem Band). Schöningh, Paderborn 1904. — Lindenthaler K., Festrede, gehalten am 16. Mai 1907 gelegentlich der feierlichen Enthüllung der Gedenktafel für Vierthaler in Mauerkirchen. Salzburg. Selbstverlag.

Linz. *W. Zenz.*

Vives Johann Ludwig, der an der Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit stehende, bisher noch zu wenig gewürdigte Vorkämpfer der modernen pädagogischen, katholisch-humanistischen und realistisch-enzyklopädischen Bestrebungen, ein Schüler des Erasmus, des damaligen Hauptrepräsentanten klassischer Studien, ein Vorläufer Bacons und Comenius', welch letzterer sich tatsächlich auf seine Schultern stellt, wurde 1492, im Jahre der Entdeckung Amerikas, 100 Jahre vor der Geburt des Comenius, als Sprößling einer angesehenen spanischen Adelsfamilie zu Valencia geboren. Für die erste Erziehung des jungen Vives war der Einfluß seiner Mutter Blanca March, einer Frau von hervorragenden Geistesfähigkeiten außerordentlich wichtig, wie der Sohn selbst in seinen Schriften mit rührender Dankbarkeit hervorhebt. Sie war es, die jenen religiösen Sinn in ihm weckte, der aus seinen Schriften hervorleuchtet. Den ersten Unterricht genoß er in der erst kurz vorher errichteten Akademie seiner Vaterstadt. In dem Kampfe zwischen Scholastikern und Humanisten finden wir ihn als 15jährigen Knaben zu Gunsten der ersteren auftreten, da es sein Lehrer Amiguetus, ein eifriger Verfechter des Scholastizismus, verstand, ihn an sich zu fesseln. Im Jahre 1509 begab er sich an die Pariser Universität, wo er mit der scholastischen Philosophie vertraut gemacht wurde, deren Sophismen er später schonungslos verfolgt. Im Jahre 1512 ließ er sich in Brügge nieder und entwarf daselbst seine früheste auf uns gekommene Schrift, „Christi triumphus" betitelt, worin er das Christentum hoch über das Heidentum erhebt. Einen Wendepunkt in seinem Leben bildet seine Berufung nach Löwen als Lehrer des 18jährigen Bischofs von Cambrai, Wilhelm de Croy. Hier trat er in Berührung mit Erasmus von Rotterdam und entfaltete eine ausgedehnte schriftstellerische Tätigkeit. In diese Periode fällt auch seine Abhandlung „De initiis, sectis et laudibus philosophiae, in welcher wir den ersten Abriß einer Geschichte der alten Philosophie erblicken. In einer Schrift über Redeübungen beleuchtet er deren Wert nicht ohne Ausfälle auf das Künstliche der damaligen Schulrhetorik, indem er neben der Stilgewandtheit „den Werf der Sachkenntnis und der wahren, aus dem Studium der Römer zu schöpfenden Grundsätze des Zivil- und Staatsrechtes betont" (A. Lange). In seiner Schrift gegen die Pseudodialektiker (falschen Philosophen) vom Jahre 1519 räumt Vives vollständig mit jener falschen Dialektik auf, von der er früher selbt befangen war. Er vergleicht die Kunst dieser Dialektik, wie sie namentlich in den Pariser Schulen vorherrschte, mit einem kindischen Rätselspiele und spricht die Ansicht aus: Wenn die schlichten Handwerker verständen, worum es sich eigentlich handle, so würden sie diese Schwätzer samt und sonders zur Stadt hinausjagen. — So hatte Vives durch seine humanistischen Bestrebungen und durch seine Vielseitigkeit die Aufmerksamkeit der hervorragendsten Gelehrten, wie Erasmus, Budäus, Thomas Morus auf sich gezogen und ihre volle Anerkennung gefunden, als er im Jahre 1521 durch den Tod des Kardinals de Croy einen schweren Schlag erlitt. Seine materielle Lage hatte sich nach dem Tode seines jugendlichen Gönners mißlich gestaltet und die erhöhte Arbeit seine Gesundheit untergraben. Erasmus hatte ihm nämlich für seine Ausgabe des Augustinus die Bearbeitung der 22 Bücher „De civitate Dei" (Vom Staate Gottes) übertragen; er hatte diese Schrift viel zu weitläufig angelegt und sich infolge der unablässig angestrengten Arbeit eine nervöse Abspannung zugezogen, wie er mehrfach in Briefen an Erasmus klagt. Anderseits hatten ihm die freisinnigen Äußerungen in seiner Bearbeitung des Augustinus, der Spott über die früheren Kommentatoren und das Lob des Erasmus die Feindschaft der Dominikaner zugezogen, welche ihm den Aufenthalt in Löwen verleideten. Nach Vollendung seiner Bearbei-

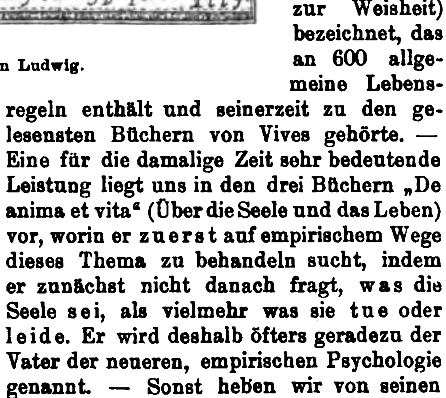
tung des Augustinus schrieb Vives drei Bücher „De institutione feminae Christianae“ (Über die Erziehung der Christin), welche er der Königin Katharina von England widmete (1523) und die eine eingehende Darstellung der Heranbildung des christlichen Weibes als Jungfrau, Gattin und Witwe enthalten. Um diese Zeit entstand auch sein Dialog „Sapiens“ (Der Weise), welcher in sarkastischer Form Kritik an dem scholastischen Unterrichtsbetrieb übte.



Vives Johann Ludwig.

Durch diese literarischen Arbeiten hatte sich Vives einen solchen Ruf begründet, daß er von König Heinrich VIII. zur Erziehung seiner Tochter nach England berufen wurde. Er hielt sich hauptsächlich in Oxford auf, wo er 1523 zum Doktor des Zivilrechtes promoviert wurde und als Professor juridische und humanistische Vorlesungen hielt. Die Zeit seines Aufenthalts in England hat Vives viermal durch einen längeren Aufenthalt in Brügge unterbrochen, wo er seine Frau zurückgelassen hatte. Durch sein Rechtsgutachten über König Heinrichs VIII. Ehescheidung, wobei er sich auf Seite der Königin Katharina stellte, zog er sich die Ungunst des Königs zu und wurde auf sechs Wochen eingekerkert. Hierauf begab er sich nach Brügge, wo ein mit Gicht verbundenes Steinleiden seinem rastlos tätigen Leben am 6. Mai 1540 ein frühzeitiges Ende machte.

Vives war wie Erasmus ein vielseitig gebildeter, philosophischer Kopf, von dessen Gelehrsamkeit 60 in lateinischer Sprache geschriebene Schriften Zeugnis ablegen. Religionswissenschaft, Philologie und Philosophie sind die Gebiete, auf denen sich diese Schriften bewegen. Seine religiösen Ansichten hat Vives in mehreren Schriften niedergelegt, von denen wir folgende anführen: „De communione rerum ad Germanos inferos“ (Von der Gemeinschaft aller Dinge, an die Niederdeutschen) aus dem Jahre 1535, „Excitationes animi in Deum“ (Erhebungen der Seele zu Gott) aus demselben Jahre u. „De veritate fidei Christianae“ (Von der Wahrheit des christlichen Glaubens) aus dem Jahre 1540. In diesen Schriften wendet er sich als Apostel des Friedens gegen das wüste Treiben der Bilderstürmer und Wiedertäufer. Als „goldenes Büchlein“ wird seine Introductio ad sapientiam (Anleitung zur Weisheit) bezeichnet, das an 600 allgemeine Lebensregeln enthält und seinerzeit zu den gelesensten Büchern von Vives gehörte. — Eine für die damalige Zeit sehr bedeutende Leistung liegt uns in den drei Büchern „De anima et vita“ (Über die Seele und das Leben) vor, worin er zuerst auf empirischem Wege dieses Thema zu behandeln sucht, indem er zunächst nicht danach fragt, was die Seele sei, als vielmehr was sie tue oder leide. Er wird deshalb öfters geradezu der Vater der neueren, empirischen Psychologie genannt. — Sonst heben wir von seinen



Schriften hervor eine Abhandlung „De officio mariti“ (Über die Pflichten des Ehemannes) aus dem Jahre 1528. Als im Jahre 1529 die Schweißkrankheit von England nach den Niederlanden ihren Weg gefunden hatte, verfaßte er unter dem Drucke dieser Schrecknisse einen vollständigen Gottesdienst mit Gesängen im alten Kirchenstil, Responsorien, Messe und Predigt: „Sacrum diurnum de sudore domini nostri Jesu Christi“. In demselben Jahre widmete er Kaiser Karl V. seine vier Bücher „De concordia et discordia“ (Über Eintracht und Zwietracht), in welchen er als Friedensapostel die Herstellung eines dauerhaften Friedens zwischen den Fürsten verlangt. Eine Art Ergänzung dieses Werkes ist das Buch „De pacificatione“ (Von der Friedensstiftung).

Durch solche Vorstudien auf religiösem und philosophischem (ethischem und psychologischem) Gebiete war Vives in hervorragender Weise befähigt, auch als Pädagog seine Stimme zu erheben. Seine pädagogischen Ansichten finden wir in seinem Hauptwerke „De disciplinis“ (Von den Wissenschaften) niedergelegt. Diese „enzyklopädisch-kritische Rundschau über die Wissenschaften und den Unterricht in denselben“ ist dem Könige Johann III. von Portugal gewidmet und zerfällt in drei Hauptteile, von denen die beiden ersten, die sieben Bücher „De causis corruptarum artium“ (Von den Ursachen des Verfalls der Wissenschaften) und die fünf Bücher „De tradendis disciplinis“ (Über den Unterricht in den Wissenschaften) den negativen und positiven Teil jener enzyklopädischen Rundschau bilden, während der dritte Teil eine Sammlung logisch-metaphysischer Abhandlungen bildet. Durch dieses Werk von den Wissenschaften hat sich Vives zu einem bahnbrechenden Geiste qualifiziert, dessen Gedanken durch Baco und Comenius weiter entwickelt werden sollten. Nach einem Vorworte, in welchem er die Grundsätze der Wahrheitsliebe und klaren Forschung, die ihn bei der Bearbeitung geleitet, entwickelt, beginnt er mit einer Schilderung des Entstehens der Wissenschaften, wobei er an den sogenannten sieben freien Künsten (artes liberales) festhält. Er leitet die Ursachen des Verfalls der Wissenschaften namentlich aus moralischen Mängeln her, die, wie Hochmut, Ehrgeiz, blindes Selbstvertrauen, Sucht, Neues hervorzubringen u. dgl. m., ohne tiefere Forschung die schwierigsten Dinge erklären wollten. Ein anderer Grund des Verfalls der Wissenschaften ist historischer Natur, da die literarischen Erzeugnisse der Alten durch die andrängende Flut der Völkerwanderung vielfach vernichtet wurden. Hiezu kommt die oft unleidliche Dunkelheit der alten Schriftsteller und die korrumpierte Form, in welcher sie uns überliefert sind, so daß mit dem Verfalle der philologischen Kritik auch der Verfall der Wissenschaften Hand in Hand ging. Eine weitere Ursache des Verfalls ist die Pseudodialektik, welche nur zur Untergrabung des Wahrheitssinnes beitrug. Das zweite Buch handelt vom Verfalle der Grammatik, wobei Vives unter Grammatik das versteht, was wir Philologie nennen. Die Grammatik soll einerseits Bewahrerin der literarischen Denkmäler, anderseits Bildnerin des Geistes des Knaben sein, „so daß er an die übrigen Wissenschaften herantritt mit einem reichen Rüstzeug aus denjenigen Schriftstellern, welche er beim Grammatiker gelesen hat“. Die Grammatik selbst ist sehr geschädigt worden durch das Vorurteil, daß die humanistischen Bestrebungen dem Christentum nachteilig seien, sowie dadurch, daß man die sophistische Streitsucht in die Grammatik hineintrug. Das dritte Buch handelt vom Verfalle der Dialektik, welche Vives nicht als besonderen Teil der Philosophie, sondern gleichsam als Grundlage für alle anderen Wissenschaften hinstellt. Das vierte Buch handelt von der Rhetorik, als der Lehre von der Rede, von ihrer Kraft, Schönheit und Wirksamkeit. Hier verwirft er, wie Ziegler hervorgehoben hat, das Zuviel von imitatio bei den Humanisten, er nennt diese Jagd nach leeren Phrasen eine decerptio und verspottet die Ciceroniani als Affen. Das fünfte Buch handelt über Naturwissenschaften, Medizin und Mathematik. Im sechsten und siebenten Buche bespricht Vives den Verfall der Moralphilosophie und des bürgerlichen Rechtes. — Das positive Gegenstück zu diesen sieben Büchern von den Ursachen des Verfalles der Wissenschaften bilden die fünf Bücher „De tradendis disciplinis“ (Vom wissenschaftlichen Unterrichte), in welchen er, ausgehend von den

ersten Anfängen der menschlichen Gesellschaft, weiter (im zweiten Buche) zu sprechen kommt auf die Unterrichtsgegenstände, Lehrweise, Wahl der Örtlichkeit für Schulen und die Person des Lehrers. Die gesunde Lage des Schulortes soll in erster Linie berücksichtigt werden. Vom Lehrer verlangt Vives nicht bloß die nötigen Kenntnisse, sondern auch Lehrgeschick. Er selbst soll sittenrein den Schülern als leuchtendes Beispiel vorschweben. Anderseits muß er die nötige pädagogische Einsicht besitzen, um beim Lehrvortrage sowie bei Ermahnungen und Strafen in der richtigen Weise vorzugehen. Habsucht und Ehrgeiz sollen auf jede mögliche Weise vom Schüler ferngehalten werden. Von den sonstigen didaktischen Weisungen Vives' wäre bemerkenswert, daß er fast wie ein Moderner nicht bloß sorgfältige Berücksichtigung der Schülerindividualität verlangt, sondern auch Vermeidung jedes Zwanges, Erweckung des Interesses, das Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Besonderen zum Allgemeinen, somit das induktive Lehrverfahren bevorzugt und großen Wert legt auf Üben, Wiederholen (das Wort „memoria thesaurus eruditionis" stammt von Vives) und Verzweigen des Unterrichtsstoffes. Die Frage, ob der Privat- oder Schulunterricht vorzuziehen sei, läßt Vives unentschieden mit Rücksicht auf den damaligen Zustand der Schulen. Auf die sittliche Erziehung des Sohnes durch den Vater legt Vives ein großes Gewicht; alle nachteiligen Einwirkungen und schlechten Beispiele sollen ferngehalten werden; denn die Kinder ahmen alles beständig nach. Daher muß der Erzieher ein Mann von tadellosem Charakter sein, sonst soll der Knabe lieber in die Schule geschickt werden. Nicht weniger betont Vives die Prüfung der Anlagen des Schülers; den besten Maßstab hiefür gewähren Rechnen, Gedächtnis und Spiel. Das dritte Buch handelt vom Sprachunterricht; ausgehend von der Wichtigkeit der Sprache überhaupt, kommt er auf die Muttersprache und ihre grundlegende Bedeutung für das Kind zu sprechen. Daher soll man darauf achten, daß die Umgebung des Kindes sich einer korrekten Aussprache befleißige, wie dies schon Quintilian und Cicero hervorheben. Als internationale Verkehrssprache schlägt Vives die lateinische Sprache vor, zumal in ihr fast alle Wissenschaften niedergelegt seien. Er schrieb selbst ein Übungsbuch der lateinischen Sprache (Exercitatio linguae latinae) 1539, eigentlich eine Sammlung von Schülergesprächen, in welchen das klassische Latein durch Erweiterung des Wortschatzes den modernen Verhältnissen angepaßt wurde. Diese Schülergespräche sind als Schulbuch fast bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts vielfach gebraucht worden. Nach beendigtem Studium der lateinischen Sprache (vom 7. bis zum 15. Lebensjahre) soll die griechische Sprache gelernt werden. Für die lebenden Sprachen ist der grammatische Unterricht nicht nötig, sondern der Verkehr mit dem betreffenden Volke maßgebend. Der grammatische Unterricht soll beginnen mit der Vorführung der Vokale, Konsonanten und Silben, auf deren richtige Aussprache der Lehrer besonders zu achten habe. Darauf lerne der Schüler die Wortarten kennen; dann kommt das Deklinieren, die Kongruenz zwischen Substantiv und Adjektiv, Nomen und Verbum. Schließlich lehre man ihn die Deklinations- und Genusregeln sowie die Konjugationen. Auf Grund dieser grammatischen Kenntnisse soll nun der Schüler bei der Lektüre die Sätze konstruieren. Nach einer Wiederholung dieser grammatischen Regeln folgt die Syntax und die Lektüre schwieriger Schriftsteller sowie schließlich Prosodie und die Lektüre der Dichter. Bei der Behandlung der Autoren selbst soll zunächst das Verständnis der Wörter angestrebt werden, dann erst das Verständnis des Inhalts sowie schließlich dessen ethische, historische und mythologische Erläuterung. Bei der Interpretation soll der Lehrer anfangs der Muttersprache der Knaben sich bedienen, die er sowie ihre Literatur genau kennen soll. Bezüglich der Disziplin gibt Vives so manche auch für unsere Zeit beherzigenswerte Andeutungen. Der Lehrer soll allerdings, um schlechte Gewohnheiten hintanzuhalten, Tadel und Ermahnungen austeilen, doch nie in Zorn geraten oder gar zu wüten anfangen, wenn er die zahlreichen Fehler der Schüler sieht, sondern durch sein maß- und liebevolles Auftreten die Schüler anfeuern. Wenngleich so Vives die Ehrfucht vor dem Lehrer sowie den Gedanken an Eltern und Verwandte als ein Hauptmittel der Disziplin ansieht, so per-

horresziert er doch nicht in gewissen Fällen die körperliche Züchtigung, welche schon Quintilian 1400 Jahre vor Vives als entschieden unzulässig erklärt. Ein großes Gewicht legt dagegen Vives auf Erholungen, welche den Knaben zu gestatten sind und die in Leibesübungen, wie in Ball-, Kugel- und Laufspielen zu bestehen haben. Die zweite Hälfte des zweiten Buches umfaßt eine interessante Kritik der lateinischen und griechischen Autoren behufs Auswahl der Lektüre für die Schüler. Das vierte Buch enthält zwar weit weniger pädagogische Winke, ist aber für die Beurteilung der Stellung, die Vives namentlich als Vorläufer Bacons einnimmt, höchst wichtig. In der Reihe der Wissenschaften nimmt die Logik, und zwar die streng formale den ersten Platz ein. Dann folgt das Studium der Naturwissenschaften und, getrennt von der Logik, Metaphysik und Topik sowie die Rhetorik und die mathematischen Wissenschaften. Das Studium der Natur soll, wie dies nach ihm Bacon hervorhebt, den induktiven Weg einschlagen, d. h. von der Anschauung ausgehen und nicht am Autoritätsglauben und an aprioristischen Theorien festhalten. Einen passenden Abschluß des ganzen Werkes bildet die Abhandlung „De vita et moribus eruditi“, in welcher die sittlichen Grundsätze, welche das wissenschaftliche Studium leiten und die Haltung des Gelehrten bestimmen müssen, bündig und überzeugend dargelegt sind. Die Lehranstalt, in welcher sich diese Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsweisungen verwirklichen sollten, zeigt eine sehr ideale, kaum jemals zu verwirklichende Verfassung. Sie enthält drei Stufen, die 1. für Knaben vom 7. bis 15., die 2. für Jünglinge vom 15. bis 25. und die 3. ohne Begrenzung für Männer vom 25. Lebensjahre an. Auf der ersten Stufe dieser Akademie sollte neben dem christlichen Religionsunterricht hauptsächlich Unterricht in der lateinischen Sprache, die da auch Unterrichtssprache sein sollte, stattfinden. Griechisch und Hebräisch sollten wahlfrei sein (im Griechischen erregen ihm die labyrinthi et vastissimi recessus Bedenken). Die Klassiker seien von anstößigen Stellen zu reinigen. Die Disziplinen der zweiten Stufe wären philosophische Propädeutik, Rhetorik, Naturwissenschaften und Mathematik, die der dritten Moralphilosophie, Geographie und Geschichte (Kriegsgeschichte fälscht das sittliche Urteil, erziehlicher ist Kulturgeschichte), Medizin, Theologie und Jura.

Aus dem Gesagten resultiert die Bedeutung dieses bisher weniger beachteten Pädagogen, der gleich Comenius, mit dem er überdies die Hervorhebung des Weltfriedens gemein hat, gegenüber der mittelalterlichen Behandlung der Wissenschaften deren methodische Behandlung versucht hat. Hervorragend auf philosophischem, philologischem und theologischem Gebiete ist er von größter Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik; denn mit vollem Rechte kann man sagen, „daß sich in ihm die gesamte Opposition der beginnenden Neuzeit gegen die pädagogischen Mißbräuche des späteren Mittelalters konzentriert und daß sich bei ihm in gleicher Weise die Keime der wichtigsten Reformen von Sturm bis Rousseau hinab vereinigt und in ein Ganzes verschmolzen finden.“ Es ist ganz unzweifelhaft, daß nicht bloß die Jesuiten in erziehlicher und methodischer Hinsicht mancherlei von Vives gelernt haben, sondern daß er überhaupt für die pädagogische Entwicklung der Folgezeit richtunggebend gewesen ist.

Literatur: Majans Don Gregor, (Majansus), Vita Vivis im ersten Bande der Valentiner Gesamtausgabe von Vives' Werken. Valencia 1782—1790. Ebenso sind alle seine Schriften vereinigt herausgegeben in einer Baseler Gesamtausgabe 1555. — Vgl. die treffliche Abhandlung über Vives von A. Lange in Schmids Enzyklopädie, Bd. 9, 5., 737 ff. — Vives J. L., übersetzt und erklärt von Dr. Rudolf Heine. 16. Bd. der von K. Richter redigierten Pädagogischen Bibliothek. — Vives' ausgewählte Schriften. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer einleitenden Abhandlung über Vives' Leben und Werke, herausgegeben von Dr. J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883. — Vives' Schriften über weibliche Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik von Dr. J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883. — Vives J. L., Satellitium animi, edidit J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883. — Kuypers F., Vives in seiner Pädagogik. Eine quellenmäßige und system. Darstellung. Neue Jahrb. f. Pilol. u. Päd. 1897, Heft 1 u. f. und in Reins Enzykl. Handb. VII. Bd., S. 422 ff., in welchen beiden Arbeiten sich ausführliche Literaturangaben finden. — Willmann, Didaktik I, 233, 309, 315, 321, II. 352. —

Ziegler, Gesch. d. Pädagog. (Baumeist. Handb. d. Erz.- und Unterrichtslehre). — Haase W., Die Pädag. Vives' und sein Einfluß auf Comenius. Erlangen 1890. — Bonillas, L. Vives y la filosofia del renacimiento, Madrid 1903. — Desdevises G., Luis Vives d' après un ouvrage récent, in der Revue Hispanique, XII. 373—412.

Lindner-Loos.

Vogt Theodor, geboren am 25. Dezember 1835 in Schirgiswalde (sächsische Oberlausitz), gestorben am 10. November 1906 als o. ö. Professor an der Universität in Wien, erhielt seine erste Ausbildung in der Volksschule seines Geburtsortes, besuchte das Gymnasium zuerst in Dresden, dann in Prag (Wendisches Seminar) und ging 1857 nach Wien, wo er an der Universität unter Bonitz philologischen und unter Lott philosophischen Studien oblag. Im Jahre 1862 zum Doktor der Philosophie promoviert, habilitierte er sich 1865 in Wien für Pädagogik und 1868 für Philosophie. Nach dem Tode Zillers wurde er 1882 in Leipzig an dessen Stelle zum Vorsitzenden des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik gewählt und gab seit dieser Zeit das Jahrbuch dieses Vereines heraus, leitete die alljährlich zu Pfingsten stattfindenden Generalversammlungen und verfaßte auf Grund der in der Hauptversammlung über das Jahrbuch gepflogenen Verhandlungen alljährlich die „Erläuterungen", welche, entsprechend dem Titel, kein bloßes Protokoll sind. Nach Lotts Tode (1874) veröffentlichte er eine kurze Biographie dieses Mannes (Wien, 1874) und gab zwei seiner hinterlassenen Schriften, die „Kritik der Herbartschen Ethik und Herbarts Erwiderung" in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie der Wissenschaften (1874) und seine Metaphysik in Zillers Jahrbuch vom Jahre 1880 heraus. In demselben Jahrbuche veröffentlichte er von 1871 bis 1906 eine längere Reihe von Abhandlungen, von welchen „die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien" (1880) und „F. A. Wolf als Pädagoge" (1899) die umfangreichsten sind. Endlich veröffentlichte er drei Biographien von Rousseau, Kant und Fichte (Langensalza, 2., bezw. 3. Aufl. 1895, 1896, 1901) und mehrere Abhandlungen in Reins Enzykl. Handb. d. Erziehung.

Wien. *Friedr. Falbrecht.*

Volksbibliotheken, **Volksbildungsvereine**, **Volkshochschule** s. d. Art. Popularisierung des Wissens.

Volksschule, allgemeine, deren Begriff und Aufgaben. Unter der allgemeinen Volksschule versteht man nach Lindner jene Lehr- und Erziehungsanstalt, durch welche die Masse des Volkes hindurchgeht, um sich jenes Maß allgemeiner Bildung anzueignen, die jeder Mensch ohne Rücksicht auf seine künftige gesellschaftliche Stellung benötigt.



Vogt Theodor.

Der durch die Reformation stärker betonte Gedanke der allgemeinen Bildung der Jugend bis zum Pubertätsalter, zunächst zu Zwecken religiöser Unterweisung, wurde im 17. Jahrhundert durch Comenius zum ersten Male in seiner Allgemeinheit klar ausgesprochen (er sagt auf dem Titelblatte zu seiner „Didactica magna": „In der Schule sind alle in allem zu unterrichten; er wurde ferner im 18. Jahrhundert durch gewisse Denkrichtungen, so durch den Pietismus und Philanthropismus einerseits, durch den Sensualismus (Betonung der Anschauung) anderseits befördert und durch einzelne gekrönte Häupter (M. Theresia, Friedrich II.) teilweise verwirklicht. Im 19. Jahrhundert, und zwar in der

ersten Hälfte wirkten trotz mancher innerer Hindernisse das Beispiel Pestalozzis und seiner Schule, dann das nicht mehr abzuweisende soziale und praktische Bedürfnis nach allgemeiner und erhöhter Volksbildung derart, daß in allen Kulturstaaten der Erde die Idee der allgemeinen Jugendbildung Wurzel faßte und sich im öffentlichen Leben unter bedeutenden materiellen Opfern durchgesetzt hat. Daß neben der Einrichtung öffentlicher (allgemeiner) Volksschulen in vielen Staaten historisch eingewurzelte Nebenbestrebungen sich erhalten haben, die sich ähnliche Ziele setzen, ist leicht begreiflich; denn da, wo Staatsforderung und Elternrecht sich so innig berühren, wie beim Gedanken der Jugendbildung, kann die Frage kaum nach einer feststehenden Schablone gelöst werden und überall, wo das Prinzip der öffentlichen Volksschule zu stramm durchgeführt wird zeigt sich sofort die Reaktion gegen einen derartigen Zwang und Eingriff in die elterlichen Rechte durch ein blühendes Gedeihen von Privatvolksschulen aller Art; diese werden von den Kindern besserer Elemente besucht und die öffentliche Volksschule trägt dann, zur Armenschule herabgedrückt, kaum noch das Prädikat „allgemein" mit Recht.

Während sich beispielsweise in Frankreich der eben angedeutete Übelstand entwickelte, erscheint in Deutschland das Prinzip der allgemeinen Volksschule vielfach durchbrochen durch zahlreiche Vorschulen für höhere Bildungsanstalten, konfessionelle Zahlschulen, Bürgerschulen (mit Unter- und Mittelstufe der Volksschule), so daß für das, was öffentliche Volksschule heißt, wieder nur eine Proletariatsschule übrig bleibt.

In Österreich hat man diese Klippen glücklich umgangen und die österreichische Volksschule ist (unbeschadet des Auftretens einzelner Privatschulen) eine öffentliche und allgemeine Volksschule für die gesamte Jugend des Reiches. Wir haben den vielen Eltern ominösen Schulzwang in seiner Härte und Einseitigkeit fallen lassen und dafür den Unterrichtszwang eingeführt, d. h. jedes normal entwickelte Kind muß ein gewisses Minimum an grundlegenden Kenntnissen (§ 21 des R.-V.-G.) erhalten, wie und wo? das ist Sache der Eltern. Aber gerade diese freiere Auffassung hat viele Eltern mit der Idee der allgemeinen Volksschule befreundet, bessere hygienische Einrichtungen, gute pädagogische Leitung der Kinder und daraus resultierende befriedigende Erfolge schaffen der öffentlichen Volksschule immer mehr Anhänger. Den meisten Eltern aber bleibt nichts anderes übrig, als ihre Kinder der öffentlichen Volksschule anzuvertrauen, für sie ist also der Unterrichtszwang indirekt ein Schulzwang.

Die speziellen Aufgaben der Volksschule haben sich im Laufe des 19. Jahrhunderts derart geklärt, daß hinsichtlich ihrer in vielen Staaten eine wohltuende Übereinstimmung sich bemerkbar macht. Betrachten wir diesbezüglich einige gesetzliche Formulierungen:

Österreich: „Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistestätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen."

Preußen: „Aufgabe der Volksschule st die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht, sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten."

Königreich Sachsen: „Elementarschulen sind öffentliche Unterrichtsanstalten, welche die allgemeine und insbesondere die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend und nicht deren unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten sich zum Ziele gesetzt haben, folglich sich mit der ersten methodischen Entwicklung der menschlichen Anlagen und der Hervorbringung derjenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigt, die jedermann unentbehrlich sind und zugleich die notwendige Grundlage aller weiteren, auf einen speziellen Zweck hinarbeitenden Bildung ausmachen."

Baden: „Die Volksschule soll die Kinder zu anständigen, sittlichen, religiösen Menschen und dereinst tüchtigen Gliedern des Gemeinwesens heranbilden."

Gotha: „Die Volksschule soll die Kinder zu bewußtem sittlichen Handeln erzie-

hen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln."

In allen diesen Kodifizierungen treten gewisse typische Bestimmungen auf, deren Forderung sich, wie folgt, andeuten läßt.

a) Allen normal entwickelten Kindern sind die grundlegenden für die weitere Ausbildung im Leben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten in der Volksschule beizubringen.

b) Allen Maßnahmen der Einwirkung auf die Schüler müssen auf sittlicher und religiöser Erziehungsgrundlage aufgebaut sein, speziell der Unterricht muß geistbildend und sittlich bildend sein.

Indem so Unterricht und Erziehung in der Volksschule in innigste Wechselwirkung treten, indem sie auf sicheren psychologischen und ethischen Grundlagen ruhen, kann die elementare Schulbildung eine allseitige und vertiefte werden, wenn sich der Lehrer dabei streng an den Grundsatz hält, nicht vielerlei und das oberflächlich zu vermitteln, sondern die für das spätere Leben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten durch einen Unterricht, der alle Geisteskräfte der Schüler anregt und fördert, zum unverlierbaren Eigentum der Zöglinge zu machen. Nur durch einen solchen extensiv beschränkten, intensiv vertieften Unterrichtsbetrieb wird auch eine tiefergehende Wirkung der Bildungselemente auf die künftige Ausgestaltung des sittlichen Charakters der Zöglinge garantiert werden, d. h. nur unter dieser Voraussetzung vermag der Unterricht mitzuhelfen, die Schüler sittlich-religiös zu erziehen.

Darnach richtet sich auch die Auswahl der Unterrichtsgegenstände an den Volksschulen, welche in allen Kulturstaaten fast gleich sind. — Für die moralische Grundlegung hat meist die Religionslehre aufzukommen, welche die Festigung des sittlichen Charakters der Zöglinge unmittelbar im Auge hat und an deren Stelle nur vereinzelt (wie in Frankreich) ein allgemein gehaltener Moralunterricht, oft mit starkem staatlichen (patriotischen) Einschlag tritt. — Zu den für das Leben notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten gehören Lesen, Schreiben und Rechnen, welche aber ohne den Geist des Schülers vielfach und intensiv schulende Aneignung (Verbindung mit genauer Veranschaulichung, denkender sprachlicher Verarbeitung und vielseitiger Anwendung) kaum jenen grundlegenden Wert für die allgemeine Geistesbildung besäßen, der von ihnen mit Recht gefordert werden muß. — Daß die Realien, richtig betrieben, einen unbedingt notwendigen elementaren Bildungsfaktor darstellen, bedarf hier keines Nachweises (siehe den Artikel „Realien"). Mit praktischen Zielen haben sich auch die Elemente der ästhetischen Bildung zu verbinden, so im Zeichnen, Schreiben und Gesange, doch auch der Sprach- und Handarbeitsunterricht werfen manches dafür ab. Das Schulturnen und die Jugendspiele sollen die Schäden wenigstens einigermaßen ausgleichen, welche zu langes Stillsitzen und einseitige geistige Anstrengung am Leibe des Kindes verursachen.

Für die Aufteilung der Lehr- und Bildungsstoffe ist zunächst der Lehrplan maßgebend, welcher in Österreich ministeriell für jedes einzelne Kronland festgesetzt und so allgemein gehalten ist, daß er die freie Tätigkeit des Lehrers nicht allzusehr behindert. Im Deutschen Reiche herrscht bezüglich der Aufstellung von Lehrplänen mehr Freiheit und es ist nicht selten dem jeweiligen Lehrkörper freigestellt, sich den Lehrplan für die Anstalt zurechtzulegen, was neben gewissen Vorteilen auch Nachteile hat.

Bezüglich der Organisation herrscht das Bestreben vor, durch zweckmäßige Gruppierung der Schüler nach den erworbenen Kenntnissen unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Lebensalters in einzelnen Klassen und Abteilungen den Unterricht so fruchtbringend als möglich zu gestalten. Eine weitere Spezialisierung des Schülermaterials durch Förder- und Hilfsklassen, wie sie in Deutschland mancherorten, z. B. in Mannheim durchgeführt ist, besteht in Österreich erst in tastenden Versuchen. Im allgemeinen unterscheidet man an jeder vollständigen Volksschule eine Unter-, Mittel- und Oberstufe. An hoch organisierten Volksschulen in größeren Orten werden die drei letzten (6.—8.) Schuljahre von der allgemeinen Volksschule abgetrennt und als Bürgerschule (siehe den Artikel „Bürgerschule") eingerichtet, während sich nieder organisierte Volksschulen mit dem Auskunftsmittel des Abteilungsunterrichts (siehe „Einklassige

Volksschule") abfinden müssen, welcher an den Lehrer weit höhere Anforderungen stellt und die Bildungsziele zunächst extensiv beschneidet, anderseits aber die Schüler zu sich selbst kommen läßt und so ihre selbsttätige Arbeit nicht selten begünstigt, wenn der Lehrer stets für geistig anregende Beschäftigung der nicht direkt unterrichteten Abteilung Sorge trägt. Dagegen müssen einklassige Volksschulen in jeder Gestalt als Notbehelf betrachtet werden, denn an ihnen ist es schwer, die erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben nur einigermaßen mit Erfolg zu lösen. An einklassigen Schulen mit ganztägigem Unterricht sind die Schüler aller acht Jahresstufen dauernd vereinigt und machen, in drei Abteilungen geteilt, eine fruchtbringende Beschäftigung aller Schüler fast unmöglich. Bei einklassigen Schulen mit Halbtagsunterricht geht die Hälfte der Unterrichtszeit für die Schüler verloren und die Arbeit ist für den Lehrer geradezu aufreibend. Dazu treten noch die oft weitgehenden Schulbesuchserleichterungen, welche zumal auf dem Lande bei den Zöglingen, die sie beanspruchen, einen wirksamen Abschluß der Volksschulbildung fast unmöglich machen, denn sie berauben den Schüler seiner Bildung in einem Alter, wo das rechte Verständnis für die Unterweisung sich einstellt. Wie es in dieser Hinsicht in Österreich um die Elementarbildung steht, mögen einige Ziffern verdeutlichen. Man zählte 1898 von rund 18.000 Volksschulen 8300 einklassige Schulen, das ist 46%, also fast die Hälfte. Doch selbst für einklassige Schulen ist noch weitaus nicht genügend vorgesorgt, denn nach Prof. Hickmann besuchen in der Bukowina 24%, in Galizien 23%, in Istrien 22%, in Dalmatien 20% sämtlicher schulpflichtigen Kinder überhaupt keine Schule. Daß dieser Mangel in den örtlichen und materiellen Verhältnissen allein nicht liegen kann, beweist Tirol, wo diese Zahl nur 0·8% ausmacht. Es ist eine mißliche Sache, wenn in einem Staatsganzen derart tiefgehende Bildungsunterschiede konstatiert werden müssen, und so richtig der Gedanke ist, das Maß und die Art der Elementarbildung müssen sich nach dem Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung richten, so kann doch daraus nicht der Schluß gezogen werden, die wirtschaftlich zurückgebliebenen Landesteile und Volksstämme brauchten überhaupt keine Elementarbildung zu besitzen.

Die Stellung der Volksschule im gesamten Schulorganismus wird durch ihren Zweck hinlänglich gekennzeichnet und es ist daraus zu folgern, daß die Volksschule keine Fach-, Standes- oder Berufsschule, überhaupt keine Spezialschule sein kann; sie muß daher in allen ihren Einrichtungen und Endzielen einen allgemeinen, für alle Schichten der Bevölkerung gleichmäßigen Charakter aufweisen. Darin liegt auch die Aufgabe der Volksschule eingeschlossen, die sozialen Gegensätze, an denen die menschliche Gesellschaft vielfach krankt, ausgleichen zu helfen. Mag es auch ihre vornehmste und erste Aufgabe sein, die Kinder der gesamten Bevölkerung mit den notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, so darf sie doch nicht den wichtigen Nebenzweck aus dem Auge verlieren, einzelne Zöglinge für den Besuch höherer Lehranstalten wirksam vorzubereiten. Die Schwierigkeit, dieser Spezialaufgabe zugleich zu genügen, vereinfacht sich wesentlich, wenn folgender Grundgedanke den Lehrer bei seiner Arbeit leitet: die Unter- und besonders die Mittelstufe der Volksschule muß derart eingerichtet sein, daß beide Aufgaben in Einklang gebracht werden. Der Einwand, daß die Volksbildung leide, wenn sie die Vorbereitung einzelner Schüler für die Mittelschule mitbesorge, ist nicht stichhältig, denn die Forderungen, welche an den Schüler bei der Aufnahme in eine Mittelschule gestellt werden, stehen keineswegs in Widerspruch mit den Aufgaben, welche jede Volksschule auf der Mittelstufe zu lösen hat. Denn die Volksschule muß jeden normal begabten Schüler in den vier Grundrechnungsarten zu voller Sicherheit bringen und die Elemente der Sprachlehre und Rechtschreibung muß der Volksschüler auf der Mittelstufe beherrschen lernen, sonst kann er später den einfachsten Brief und Geschäftsaufsatz nicht korrekt niederschreiben. Es bliebe daher nur noch die Frage offen, ob man nicht jenen Zöglingen, die in eine Mittelschule überzutreten beabsichtigen, einen vertieften Sprachunterricht, etwa in einer Wochenstunde mehr, erteilen könnte, und die Organisation sollte in dieser Richtung jedem

Lehrer freie Hand lassen, das Ansehen der Volksschule in den Augen der Bevölkerung würde dadurch jedenfalls nur gehoben. Im fünften Jahreskurse könnte für diesen Zweck sehr gut eine Stunde von der Naturkunde verwendet werden. Aber auch die Mittelschullehrer sollten nicht streng darauf bestehen, vom Volksschüler prompte Fertigkeit in der mechanischen Wortanalyse zu verlangen, welche oft nur das Produkt geistlosen Drilles ist und deren Wert für den Erfolg fremdsprachlichen Unterrichts oft zu hoch angesetzt wird.

Scheiden also am Abschluß der Mittelstufe Mittel- und Bürgerschulen aus der Volksschule aus, so muß für die übrigen auf der Oberstufe für einen abgerundeten und praktischen Abschluß ihrer Bildung gesorgt werden und gerade hier muß die Volksschule zeigen, daß sie sich den jeweiligen praktischen Lebensverhältnissen innig anzuschließen und ihnen Rechnung zu tragen vermag.

Auch auf ihrer Oberstufe darf allerdings die Volksschule nicht den Charakter einer Standes- oder Fachschule annehmen wollen, aber sie muß das Gepräge der Orts- und Bezirksschule tragen, d. h. der gesamte Unterricht soll sich auf der festen und dem Geiste des Kindes naheliegenden örtlichen und heimatlichen Interessensphäre aufbauen und die dem Kinde ferner liegenden Stoffpartien an diese innig anschließen. Daher wird man von der ländlichen Volksschule verlangen können, daß sie vor allem den landwirtschaftlichen und einfachen gewerblichen Verhältnissen der Umgebung Rechnung trage, an Orten mit spezifisch ausgeprägten Großindustrien werden diese nicht zu übersehen sein. Auf dem Lande speziell wird die Schule dem Ackerbau, dem Obst- und Weinbau, der Gemüsekultur, der Bienen- und Seidenraupenzucht, gewissen Hausindustrien u. s. w. Beachtung schenken. Geschieht dies, dann dürfte auch einigermaßen die Klage verstummen, die größeren Schüler würden in den Volksschulen der praktischen Arbeit eher entfremdet als für diese vorbereitet. Hätte die Organisation der Volksschule freiere Hand, dann wäre es nicht möglich, daß Schüler die Schulpflicht oft um 1—2 Jahre abkürzen und so zu keinem Abschluß ihrer Bildung gelangen. Gut organisierte Abendkurse könnten diesen Mangel wenigstens teilweise wettmachen. Bei der gegenwärtigen Einrichtung sind die größeren, halb befreiten Schüler nur ein Hemmschuh für den Fortgang der kleineren.

Nach diesen allerdings sehr allgemein gehaltenen Andeutungen mögen noch einige Wünsche in bezug auf die Ausgestaltung der allgemeinen Volksschule ausgesprochen werden. Als Maßstab für einen gesunden Fortschritt im Volksschulwesen gelte der Satz, daß die extensive Verbreitung der Volksbildung mit der intensiv erhöhten Vertiefung der Bildungsaufgaben Hand in Hand gehen müsse. Es geht nicht an, den Fortschritt im Schulwesen nur nach der Zahl von neu eröffneten Klassen und Schulen beurteilen zu wollen, der rechte Schulgeist, die tüchtige Arbeit in der Schule, gewährleistet durch tüchtige, von ihren Aufgaben recht durchdrungene und dafür begeisterte Lehrer, sind ein ebenso wichtiger, ja noch bedeutsamerer Faktor für die Lösung der elementaren Bildungsaufgaben als gute hygienische Einrichtungen, Lehrmittelsammlungen u. s. w. Ein Mangel in dieser Hinsicht könnte weder durch eine mißtrauische, allzu strenge Schulaufsicht noch durch irgend welche geistige Repressalien gegen den Lehrstand beseitigt werden. Soll der Lehrer einen Schüler wahrhaft erziehen und bilden, dann muß ihm gestattet sein, als offener, edler Charakter leben zu können, nicht als moralisch gedrückter Handlanger irgend einer politischen Partei. Der Lehrer muß sich ferner aus eigenem Antriebe beruflich weiterbilden und zu seinen praktischen Kenntnissen gehört als wesentliche Ergänzung eine idealistische Auffassung des Lehrberufes, sonst sinkt der Lehrer bald zu einer öden, handwerksmäßig betriebenen Tätigkeit herab. Wie aber die materielle Kultur in einem gewissen Ausmaße die Vorbedingung für die geistige Kultur ist, so muß der Lehrer auch vor materiellen Sorgen wenigstens einigermaßen sichergestellt sein, wenn seine Berufsfreudigkeit nicht Schiffbruch leiden soll.

Daß die Volksschule in Österreich schon recht gut wäre, wenn die Forderungen des Reichs-Volksschulgesetzes überall erfüllt wären, ist nicht zu leugnen und doch lassen sich noch manche Forderungen als wünschenswert aufstellen. Da ist vor allem die Schülerzahl mit 80 pro Klasse (und

diese wird nicht selten weit überschritten) viel zu hoch bemessen. Sie legt einem individualisierenden, vertieften Unterricht unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg. Der Schulbesuch ist vielfach noch sehr mangelhaft und die Strafbestimmungen wegen Vernachlässigung desselben werden oft recht lax und mangelhaft gehandhabt. Gute Lokalitäten und genügende zweckmäßige Lehreinrichtungen sollten unbedingt hergestellt werden, arme Gemeinden müßten in dieser Hinsicht noch namhafter unterstützt werden. Die Bildung des Volksschullehrstandes ist kaum mehr den erhöhten erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben entsprechend, der Bildungsgang selbst artet zu einem hastigen Durchjagen der zahlreichen heterogenen Bildungszweige aus und läßt bezüglich der abrundenden konzentrischen Beziehung zu einem wohl abgestuften, einheitlichen Bildungsganzen viel vermissen. Die Abrichtung für die Lehrpraxis ist oft allzu äußerlich und gängelhaft, ein vertieftes Studium der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, eine Befruchtung der Praxis durch die pädagogische Theorie und umgekehrt wären sehr wünschenswert.

Sosehr es auch geboten erscheint, daß Lehrer und Schule mit dem praktischen Leben und seinen Bedürfnissen in steter inniger Fühlung bleiben, so schädlich erscheint es, wenn ein bewegtes politisches Leben die Schule für ihre Dienste reklamieren wollte. Die Schule verträgt in ihrem stillen Wirken einen solchen fremdartigen Einschlag nicht, von ihr gilt dasselbe wie vom menschlichen Ohre: Es ist am besten, sie in Ruhe zu lassen. Die Volksschule und deren Lehrer dürfen ihre Aufgabe für das öffentliche Leben nicht überschätzen, müssen aber ungerechtfertigte Ansprüche an die Schule auf das rechte Maß zurückführen. So wäre es beispielsweise zu viel verlangt, wenn man von der Schule erwartete, sie müsse für die Erziehung der Kinder allein aufkommen. Die beste Schule vermag die Familienerziehung nicht zu ersetzen, sie soll aber diese wirksam ergänzen und wieder veredelnd auf sie zurückwirken. Das wird sie leisten können, wenn sie mit den Bestrebungen der religiösen Gemeinschaften innig Hand in Hand geht. Daß es für die Volksschule ferner notwendig erscheint, unter einer gerechten, unparteiischen staatlichen Aufsicht zu stehen, sei nur angedeutet, sie darf schon im staatlichen, nicht minder im gesellschaftlichen Interesse nicht allzu großen Schwankungen ausgesetzt werden, denn sie hat eine Aufgabe klar vor sich, in deren Dienst sie alle ihre Maßnahmen stellen muß: das Volk zu einem wirtschaftlichen und sittlichen Machtfaktor heranbilden zu helfen. Nur ein wirtschaftlich gut stehendes Volk ist in der Lage, eine gute Volksschule zu erhalten, und diese hat das nicht unbedeutende Anlagekapital wieder durch ihre Leistungen der Gesellschaft zu verzinsen. So müssen sich in der Lösung der Bildungsaufgabe Staat, Volk und Volksschule zu einem lebensvollen Organismus verbinden, sich gegenseitig ergänzen und befruchten.

Mögen politische Fraktionen, soziale Utopien, Lehrmeinungen und Tagesansichten kommen und vergehen, im Branden der schwankenden Meinungen muß die moderne Volksschule feststehen wie ein Fels, denn sie hat unentbehrliche sittliche und wirtschaftliche Aufgaben zu lösen, deren Vernachlässigung sich bitter rächen müßten. Unsere Volksschule hat sich nach langen Kämpfen ihren berechtigten Platz im öffentlichen Leben errungen und wird ihn zu wahren wissen als Hort wahrer Geistes- und Herzensbildung, als Pflegestätte der Humanität und versöhnenden Menschenliebe.

Literatur: Die österr. Volksschulgesetze. — Die Landesgesetze für das Volksschulwesen in Österreich. — Sander, Lexikon der Pädagogik. — Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde von Dr. Lindner (Pichler). — Fröhlich G., Die Erziehungsschule. — Alleker J., Die Volksschule (Freiburg). — Fröhlich G., Die Schulorganisation (Jena). — Bericht über das Volksschulwesen Österreichs und der fremden Kulturstaaten („Jugendhalle," 1898). — Frank, Die österr. Volksschule 1848—98 (Pichler).

Wien. *Ferd. Frank.*

Volksschullehrerbildung s. d. Art. Lehrerbildung.

Volkswirtschaftslehre s. d. Art. Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre.

Vorbereitungsklassen und Vorschulen höherer Unterrichtsanstalten. Der Umstand, daß die Lehrpläne der höheren und niederen Schulen nicht in einer solchen lebendigen Verbindung stehen, daß der Übergang von der Volksschule zum Gymnasium und zur Realschule sich ohneweiters leicht vollzieht, hat zur Gründung von Vorschulen und Vorbereitungsklassen geführt. In Österreich ist bald nach der Neueinrichtung des höheren Schulwesens seitens der Gymnasiallehrkörper auf die unzureichende Vorbildung der Schüler hingewiesen worden, welche aus der Hauptschule (Volksschule) in das Gymnasium übergetreten waren, weshalb durch die Ministerialverordnung vom 2. September 1852 die Errichtung von Vorbereitungskursen, wo sich ein Bedürfnis hiefür herausstellt, gestattet worden ist. Der Unterricht sollte sich in diesen Kursen nur auf die Unterrichtssprache des Gymnasiums und auf das Rechnen mit 8 bis 10 wöchentlichen Lehrstunden beschränken. In der Religion und in der Geographie, allenfalls auch in der Naturgeschichte konnten die Schüler der Vorbereitungsklasse mit denen der ersten Gymnasialklasse gemeinschaftlichen Unterricht genießen. Diese letztere Bestimmung ist durch den Ministerialerlaß vom 24. Juli 1868 außer Kraft gesetzt und angeordnet worden, daß sich der Unterricht in der Vorbereitungsklasse, deren Errichtung und Überwachung dem Direktor der Mittelschule unterstellt worden ist, in 20—24 Stunden wöchentlich auf diejenigen Lehrgegenstände zu beschränken habe, in welchen es den Schülern an den erforderlichen Vorkenntnissen gebricht. Der Unterricht sollte mit Einschluß des Religionsunterrichts von 1—3 hiezu geeigneten, bewährten Lehrern erteilt werden. Ausdrücklich wird bei dieser Gelegenheit auch hervorgehoben, daß die Errichtung solcher Vorbereitungsklassen nur eine Maßregel von vorübergehender Geltung sei, und zwar für so lange, als die Volksschulen nicht dahin gebracht sind, den Gymnasien und Realschulen genügend vorbereitete Schüler zuzuführen. Und wie steht es mit den Vorbereitungsklassen heute, fast vier Dezennien später? Sie bestehen in Österreich 1906 noch an den Gymnasien in Horn (8 Schüler), Kalksburg (24), Wien (Theres. Gymnas. 66), Kremsmünster (9), Graz (Scholz'sches Gymn.), Pettau (31), Villach (44), Gottschee (20), Görz (45), Pola (18), Lundenburg (20), Teschen (21), Bąkowice (50), Brody (44), Kolomea (52), Lemberg (2. St.-Gymn., 44), Przemyśl (67), Czernowitz (1. St.-Gymn., rum.-deutsch, 64 und 2. St.-Gymn., ruth.-deutsch, 56); ferner an den Realschulen in Bielitz (41), Idria (49) und Görz (62).

Aus dieser Übersicht geht gleichzeitig hervor, daß mit wenigen Ausnahmen diese Vorbereitungsklassen gerade an jenen höheren Lehranstalten noch als ein Bedürfnis angesehen werden, welche in gemischtsprachigen Gegenden liegen und daher einem Teil der ihnen zufließenden Schülerschaft erst die feste Grundlage für den Unterricht in der fremden, wohl aber auch in der Unterrichtssprache der Anstalt schaffen wollen. Daß an der überwiegenden Zahl von Gymnasien und Realschulen solche Vorbereitungsklassen nicht oder nicht mehr bestehen, hat wohl seinen Grund darin, daß die Volksschule infolge des rationeller gewordenen Unterrichtsbetriebes jetzt ein weit besser vorbereitetes Schülermaterial an die Mittelschulen entläßt als früher, so daß eine strenger durchgeführte Aufnahmsprüfung doch in den meisten Fällen im stande ist, ungenügend vorbereitete Schüler von den höheren Lehranstalten fernzuhalten. Die Übungsschulen an den Lehrerbildungsanstalten führen ohnehin den Mittelschulen in der Regel gut vorbereitete Schüler zu, was teils auf Rechnung der geringen Schülerzahl dieser Anstalten, teils auf Rechnung eines bis ins einzelne geregelten und überwachten Unterrichts zu setzen ist.

Von einem ähnlichen Standpunkt müssen die den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Österreich vielfach angegliederten Vorbereitungsklassen beurteilt werden. Auch in diesen handelt es sich, wie das Organisationsstatut dieser Anstalten, welches mit der Ministerialverordnung vom 31. Juli 1886 veröffentlicht worden ist, ausdrücklich besagt, um Erzielung einer „tüchtigen Sprachbildung und Sicherheit im Rechnen", bevor die Schüler dieser Abteilungen in den ersten Jahrgang der Lehrerbildungsanstalt eintreten. Bei dem großen Zudrang, der alljährlich zu diesen Anstalten stattfindet, bilden diese Vorbereitungsklassen vielfach auch eine

Art von Wartestellen für solche Schüler und Schülerinnen, welche trotz bestandener Aufnahmsprüfung eben wegen der großen Zahl der Bewerber nicht gleich in den ersten Jahrgang aufgenommen werden konnten.

Solche Vorbereitungsklassen waren im Schuljahre 1905/6 folgenden Lehrer-, bzw. Lehrerinnenbildungsanstalten in Österreich angegliedert: Wien (Landeslehrerseminar mit 126 Schülern, auch je eine Vorbereitungsklasse an den Privatlehrerinnenbildungsanstalten des Zivilmädchenpensionats, der Schwestern vom Armen Kinde Jesus, der Ursulinerinnen), Wiener Neustadt (69), Marburg (62), Klagenfurt (49) (auch daselbst eine Vorbereitungsklasse an der Lehrerinnenbildungsanstalt der Ursulinerinnen); Czernowitz (111); Ragusa (32); Küstenland (je eine Vorbereitungsklasse in Castua, Gradiska, Mitterburg, Podgora, Pola, Sežana); Innsbruck (38), Rovereto (36), Feldkirch (40), Krakau (64), Krosno (31), Lemberg (69), Rzeszów (54), Sambor (65), Alt-Sandec (41), Sokal (53), Stanislau (55), Tarnopol (62), Tarnów (68) und Zaleszczyki (44).

Mehrfach finden sich solche Vorbereitungsklassen auch an höheren Mädchenschulen, so im Schuljahre 1905/6 in Wien (Privatmädchengymnasium 31 und am Cottagelyzeum), Prag (städt. höhere Mädchenschule 137), Przemyśl, (ruth. Mädchenlyzeum 17) und in Czernowitz (städt. Mädchenlyzeum 102).

Auch an die Handelsakademien und Handelsschulen wird vielfach ein solcher Vorbereitungskursus angegliedert, weil zu diesen Anstalten sich auch viele junge Leute drängen, welche nicht die Unterstufe einer Mittelschule mit Erfolg absolviert haben und daher erst für einen ersprießlichen Unterricht in den Handelsfächern die nötigen Grundlagen geschaffen werden müssen. Solcher Vorbereitungsklassen gab es im Schuljahre 1905/6 in Wien, Graz, Aussig, Brünn, Olmütz, Klagenfurt, Botzen, Brüx, Budweis, Teplitz-Schönau und Warnsdorf.

Schließlich sei noch erwähnt, daß auch an den nautischen Schulen in Cattaro solche Vorbereitungsklassen, und zwar je zwei bestanden.

Nicht zu verwechseln mit den Vorbereitungsklassen sind die Vorschulen, welche, wie oben bereits angedeutet worden ist, namentlich in Preußen an zahlreichen Schulorten eingerichtet worden sind. Sie sind in der Regel mit der höheren Schule eng verbunden und der Leitung ihres Direktors (Rektors) unterstellt. Die innere Einrichtung dieser Anstalten wird für Preußen durch die „Allgemeinen Bestimmungen," betreffend die mit höheren Lehranstalten verbundenen Vorschulen vom 23. April 1883 (Sch.-G.-S. 1883, 698 ff.), geregelt. Darnach ist als die wünschenswerteste Gestaltung die Einrichtung derjenigen Vorschulen zu betrachten, welche ihre Schüler vom Beginn des schulpflichtigen Alters bis zur Reife für die unterste Klasse einer höheren Schule führen und sie n drei getrennt aufsteigenden Klassen so unterrichten, daß in jeder Klasse nur Schüler von wesentlich gleichem Wissensstand vereinigt sind. Modifikationen sind natürlich nach den lokalen Verhältnissen möglich. Der obzitierte Erlaß enthält bezüglich der Lehrgegenstände und Lehrziele mit Rücksicht darauf, daß diese Schulen die Volksschule zu ersetzen und zum Eintritte in die unterste Klasse einer höheren Schule vorzubereiten haben, keine normierenden Bestimmungen. Ihre spezielle Einrichtung ist den Dirigenten unter einzuholender Genehmigung des königlichen Provinzial-Schulkollegiums vorbehalten, nur in betreff des Lebensalters der in die Vorschule eintretenden Kinder (in der Regel das 6. Lebensjahr),*) der Frequenz der Klassen (in der Regel höchstens 50 Schüler), der Anzahl der wöchentlichen Stunden (18, 20, 22), des Ausmaßes der häuslichen Beschäftigung, der Lehrer u. s. w. geben die „Allg. Bestimmungen" noch einige besondere Weisungen. Im Jahre 1883 hatten von den 271 Vorschulen 69 nur zwei Klassen, 68 waren auf eine Klasse beschränkt. Diese letztere Art von Vorschulen kommt also den oben erwähnten Vorbereitungsklassen an den österreichischen Gymnasien und Realschulen nahe, unterscheidet sich aber wesentlich doch dadurch, daß in die Vorbereitungsklassen nur Schüler aufgenommen werden, welche im 9. Lebensjahre stehen, mithin schon den volksschulmäßigen Unterricht durch zwei bis drei Jahre genossen haben, wäh-

*) Vgl. hiezu Wehmer, Enzyklop. Handb. der Schulhygiene S. 760.

rend z. B. die zweiklassigen und wohl auch die einklassigen Vorschulen Schüler mit dem Eintritt in das schulpflichtige Alter aufnehmen, die Klassenteilung aber dann auf einen dreijährigen Besuch einrichten, so daß doch auch die einklassige und zweiklassige Vorschule aus drei Schuljahren besteht. Im Jahre 1884 gab es in Preußen noch 22099 Vorschüler, im Jahre 1895 nur noch 19061, also 3038 weniger. Es hat sich also die Zahl der Vorschüler in diesem Zeitraume um 13·8% vermindert; in den staatlichen Vorschulen Hamburgs ist nach den Angaben Coyms im selben Zeitraume die Zahl der Schüler von 561 auf 1128 gestiegen. Im Jahre 1899 betrug in Hamburg die Zahl der Vorschüler in den Staatsschulen 1673, in den berechtigten Privatschulen 701 und in besonderen Privatvorschulen noch 545. In Berlin betrug in einem Jahreskurse die Zahl der Vorschüler von derjenigen der Hauptschüler 58·3%, in Hamburg 118·1%. Im Schuljahre 1903/4 waren in Preußen den 586 höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien) 254 Vorschulen angegliedert. An den Hauptanstalten befanden sich in diesem Jahre 179.980, an den Vorschulen 27.157 Schüler, d. i. also etwa 13% der Gesamtschülerzahl. Dies nur einige Beispiele zur Beleuchtung des Verhältnisses der in die höheren Schulen aufgenommenen Frequentanten der Vorschulen zu denen der Volksschulen, über deren Frequenz die Angaben des Artikels „Preußen" verglichen werden könnten (siehe auch den Artikel „Armenschule" am Ende).

Es ist seit dem Bestande dieser Vorschulen viel über ihren Wert oder Unwert geschrieben worden. H. Schiller hat einzelne Stimmen hierüber in seinem Handbuche der praktischen Pädagogik, S. 12 f., verzeichnet. Er selbst sieht es als einen Nachteil dieser Vorschulen an, daß die Kinder der besitzenden Klassen aus der Elementarschule ausgeschieden und den Vorschulen zugeführt würden. Aber er hält es doch anderseits für einen großen Vorteil der Vorschulen, daß die Schüler in ihrer sozialen Gewöhnung durchgehends gleich seien und im wesentlichen dieselben Erfahrungskreise mitbringen, an die der Unterricht anknüpfen könne. „Der Unterricht schreitet bei normaler Schülerzahl rascher und gleichmäßiger fort als in der Volksschule, weil er in dem Umgang der Schüler wirksamere Unterstützung findet, und er kann, ohne den allgemeinen Zielen Abbruch zu tun und ohne den Unterrichtsstoff und die Behandlung desselben zu antizipieren, doch mit Leichtigkeit die spezielle Unterrichtsweise der einzelnen Lehranstalt durch Gewöhnung und Übung fördern." Münch („Geist d. Lehramts", S. 278) tritt zwar nicht mit voller Wärme für die Vorschulen ein, da er die intersoziale Berührung in dem empfänglichsten und bildsamsten Lebensalter, in welchem die Kinder der Besitzenden und Nichtbesitzenden in der allgemeinen Volksschule nebeneinander bleiben sollten, für wertvoll genug hält. Aber er läßt doch auch noch das Bedürfnis einer geringeren Füllung der Klassen, als sie in der allgemeinen Schule stattzufinden pflegt, gelten und gibt zu, daß die volle Förderung des einzelnen in einer großen Schülermenge schwerlich erwartet werden kann. „Die höher zu führende Bildung verlangt zeitiges Auskaufen der Zeit und Inanspruchnahme der Kräfte." Auch deutet er an, daß die gebildeten Familien noch andere Bedenken hegen, von zarterer Art, aber darum nicht gleichbedeutend mit Standeshochmut oder Weichlichkeit. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt in dieser Frage auch Rein (Päd., I. Bd., S. 405). Die Vorschulfrage hat in dem letzten Jahrzehnt in Deutschland eine solche Bedeutung gewonnen, daß hier noch einige Stimmen hierüber verzeichnet werden sollen. So sagt G. Coym: „Darüber kann kein Zweifel sein, daß durch die Errichtung besonderer Vorschulen die Wertschätzung der Volksschule in den Augen der Allgemeinheit geschädigt, sie zu einer Schule zweiten Ranges herabgedrückt und daher das Interesse für diese gemindert worden ist. Durch Aufhebung der Vorschulen würde das Interesse der begüterten Kreise an einer möglichst vollkommenen Ausgestaltung und an jedem weiteren Ausbau unseres Volksschulwesens in hohem Maße zunehmen." Auch A. Holland hatte sich bereits im Jahre 1889 ganz entschieden gegen die Vorschulen ausgesprochen, sie seien in christlich-pädagogischer und sozial-politischer Hinsicht vom Übel, befördern den Klassenhaß und verschärfen die soziale Frage. Lehmhaus hebt außerdem hervor, daß die Vorschule der höheren

Schule viele Unfähige zuführe, die entweder aus einer der mittleren Klassen abgehen oder sich mit Not durch die enge Pforte der Maturitätsprüfung drücken. Die Vorschule habe somit das Geistesproletariat, die Halbbildung zum Teil auf dem Kerbholze. Schmidt-Jena gibt der Vorschule und Mittelschule (im norddeutschen Sinne) die Schuld, daß die Volksschule, die ihrer Idee nach eine gemeinsame Vorbildungsstätte aller Staatsbürger sein sollte, durch die Aussiebung wertvoller Elemente zur Armenschule (siehe den Artikel „Armenschule") herabgesunken sei. Durch diese Standesschulen werde das Prinzip der allgemeinen Volksschule durchbrochen; ihre Abschaffung gehört nach Schmidt mit zu den unerläßlichsten Voraussetzungen einer entsprechenden Neugestaltung des Unterrichtswesens in Preußen überhaupt. Man kann den Äußerungen der genannten Schulmänner entnehmen, daß auch heute noch wie zur Zeit der Errichtung der Vorschulen zwar das Ideal der Vorstufe für die höheren Schulen die allgemeine Volksschule wäre, daß aber freilich diese in ihrer jetzigen Gestalt mit ihren stark besuchten Klassen und ihrem heterogenen Schülermaterial kaum ihre eigenen Lehrziele, geschweige denn eine ausreichende Grundlegung für den Eintritt in höhere Lehranstalten zu schaffen vermag. Es scheinen somit in der Tat trotz der von der Gegenseite laut gewordenen Stimmen die Vorschulen in Deutschland jetzt noch immer ein Bedürfnis zu sein, so daß, wenn sie wegfielen, sofort das Privatschulwesen erneuerte Kraft erhielte, was doch kaum wünschenswert erscheint. Denn die Vorschulen erhalten Richtung und Ziel durch den organischen Anschluß an die höheren Schulen, für die sie vorbereiten, die Privatschulen aber entbehren zumeist dieser Vorteile, weil sie auf der Linie freier Konkurrenz liegen und von der schulbehördlichen Aufsicht mehr oder weniger unabhängig sind. Je mehr aber die Volksschule sich ihrem eigenen Ideale nähern wird, desto mehr werden die für die höheren Schulen vorbereitenden Kurse und Vorschulen schwinden.

Literatur: Außer den bereits im Art. genannten Schriften: Holland A., Vorschule oder Volksschule. Berlin u. Neuwied, 1889. — Lehmhaus F., Die Vorschule. Päd. Magazin, 46. Heft. Langensalza 1894. — Coym G., Zur Schulreform in Hamburg, 3. Heft, Hamburg 1905, wo auf S. 55 noch weitere Schriften über den Gegenstand verzeichnet sind und das Vorschulwesen in der Schweiz, Frankreich, Norwegen und in anderen Ländern kurz dargelegt ist. — Schmidt Karl, Deutsche Erziehungspolitik. Leipzig 1906.

Linz. *J. Loos.*

Vorlesen. „Gut gelesen ist mehr als halb erklärt," lautet ein bekannter Grundsatz des Deutschunterrichts und in der Tat läßt sich das Wesentliche der Methodik des Vorlesens kaum knapper fassen, wenn man die praktischen Bedürfnisse der Schule zunächst im Auge hat.

Was heißt aber gut lesen und wem steht ein Urteil hierüber zu? Wird nicht dem einen für gut, vielleicht sogar für sehr gut erscheinen, was dem anderen kaum genügt? Das Vorlesen ist aber in erster Linie nicht eine Sache des so mannigfachen und wandelbaren Geschmacks, sondern es ist eine zum Teil angeborene, zum Teil erworbene Kunst, eine Fertigkeit, die bewußt oder unbewußt zahlreichen Regeln gehorcht, eine Kunst, die wie jede andere ihre Gesetze hat und sich besonders in ihren Wirkungen als solche zu erkennen gibt. Das Vorlesen ist eine Unterart, aber keine untergeordnete Art des Lesens. Wir unterscheiden schlechthin das stille und das laute Lesen; dieses wird zum Vorlesen, sobald der Leser die Absicht hat, auch auf andere zu wirken. Ist das stille Lesen ein hervorragendes Mittel der Selbstbildung, so ist das Vorlesen für den Lehrer und Erzieher, was der Ton für den Töpfer.

Alles was für das Lesen überhaupt in Betracht kommt, gilt in erhöhtem Maße auch für das Vorlesen. Lautrein und lauttreu sprechen bei natürlicher, richtiger Silbenmessung und Silbenbetonung, ein verständiges, d. h. sinngemäßes Lesen mit richtigem Satzakzent, frei von Übertreibung wie vom mechanischen Leierton, ein Lesen, bei dem der Verstand stets das Auge begleitet und ihm zu Hilfe kommt, empfiehlt sich dem einzelnen, ist aber unerläßlich für den Leser mit Zuhörerschaft, für den Vorleser. Unstreitig ist die Wirkung auf diese, der Eindruck, den der Leser auf

andere macht, ein ziemlich verläßlicher Prüfstein für die Güte des Lesens.

Wenn der Satz vorangestellt wurde, daß gut gelesen mehr als halb erklärt sei, so ist damit schon gesagt, daß gutes Lesen die Erklärung häufig ersparen oder doch bedeutend erleichtern kann. Tatsächlich pflegt die Schule der Lektüre eines Stükkes, besonders eines poetischen, eine Besprechung oder Erzählung vorauszuschicken. Dies mag zum groben Verständnis zuweilen notwendig sein, birgt aber auch die Gefahr in sich, daß die Teilnahme am Vorlesen vermindert und der Vorleser selbst um einen guten Teil der erhofften Wirkung gebracht wird. Bei manchen Lesestoffen wird von der alten Übung, eine Vorbesprechung, Wort- und Sacherklärungen vorauszuschikken, schwer Umgang genommen werden können, im allgemeinen aber wird sich der Lehrer hüten, Schwierigkeiten, die gerade nicht die Gesamtauffassung behindern, schon im voraus aus dem Wege zu räumen; es ist mehr als wahrscheinlich, daß die gespannte Aufmerksamkeit im Verlaufe der Lektüre nachlassen und einer Teilnahmslosigkeit Platz machen würde, die auch die Kunst des Vorlesers nicht mehr völlig zu bannen vermöchte. Bei Lesestücken besonders, die auf das Gemüt und die Einbildungskraft der Jugend zu wirken geeignet sind, bringe sich der Lehrer nicht dadurch um den gewünschten Erfolg, daß er mit einem Ballast von Vorerklärungen den Flug der Phantasie hemmt und mit allerlei gelehrtnüchternen Erwägungen die empfänglichen Kinderherzen abstumpft. Der Vorgang bei einem Gedichte z. B., bei dem es doch vor allem auf die schöne Form ankommt, wird im allgemeinen der sein, daß der Lehrer zunächst nach bestem Wissen und Können vorliest und sich dabei nicht durch Erläuterungen unterbricht. Ein besserer Schüler wiederholt das Gelesene, wobei die anderen, die bisher ihre Aufmerksamkeit ungeteilt dem Lehrer zuwandten, in ihrem Buche dem zweiten Vorleser folgen. Daran schließt sich eine zusammenhängende Wiedergabe des Gehörten bei geschlossenen Büchern und dann erst mögen die Wort- und Sacherklärungen folgen, die für das Verständnis im einzelnen sich als notwendig erweisen. Dabei mag die Sprache des Dichters mit der des täglichen Lebens verglichen und nach weiterer sachlicher Vertiefung die ganze Betrachtung mit einer dritten, möglichst einwandfreien Lesung geschlossen werden.

Die Methode wird sich natürlich von Fall zu Fall ändern und das muß sie auch, wenn nicht schablonenhafte Eintönigkeit Lust und Liebe zur Sache ersticken soll. Bei lyrischen Erzeugnissen ganz besonders hat der Vorleser der Stimmung des Stückes Rechnung zu tragen, um selbst wieder die richtige Stimmung zu erzeugen, d. h. er hat verständig und gemütvoll zu lesen.

Das setzt aber voraus, daß der Vorlesende, der Lehrer in der Schule, entsprechend vorbereitet ist, daß ihm nicht nur das rein Technische des Lesens keine Schwierigkeiten bereite, sondern daß er mit dem Inhalt bereits so vertraut sei, daß ihm das Buch nur als Stütze des Gedächtnisses dient. Eine gut vorbereitete Vorlesung kommt ja dem freien Vortrage am nächsten, und daß dieser auf die stärkere Wirkung rechnen kann, ist eine Tatsache der Erfahrung.

An ein gutes Vorlesen stellen wir daher nicht nur die selbstverständliche Forderung, daß es lautrichtig und sinngemäß sei, daß also mit dem mechanischen auch ein verständnisvolles, logisches Lesen sich verbinde, sondern daß es auch den Vorschriften der Ästhetik gerecht werde, daß es schön sei. Dazu aber genügt es nicht, daß die obgenannten Bedingungen erfüllt seien, — es ist nötig, daß der Vorleser Tonfall und Tonfarbe gehörig verteile, daß er das jeweilig passende Tempo einhalte, kurz daß er natürlich, anmutig lese.

Daß der Erfolg zum Teil auch durch die Persönlichkeit des Vorlesenden, durch seine Gestalt, seinen Gesichtsausdruck, sein Mienen- und Gebärdenspiel beeinflußt wird, läßt sich nicht leugnen. Dieser Faktor kann die Wirkung erhöhen — er kann auch das Gegenteil erzielen, namentlich wenn die Natürlichkeit durch die Pose leidet, wenn der Vorleser zum Komödianten wird (vgl. dazu Goethes Gespräche mit Eckermann, 3. Dez. 1822 u. 25. Jänner 1830).

Das Vorlesen ist aber nicht bloß eine Aufgabe des Volksschullehrers, sondern

auch der Lehrer des Deutschen an höheren Schulen, namentlich in den unteren Klassen, und so weist schon der Organisationsentwurf auf das Vorlesen hin, ebenso die Instruktionen für Gymnasien von 1884 und in den Instruktionen von 1900 heißt es: „In der I. Klasse, bei lyrischen Gedichten aber im ganzen Untergymnasium, empfiehlt sich das Vorlesen durch den Lehrer. Es wirkt oft mehr als viele Unterweisungen und Erklärungen.“ Auch die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen, daß Gedichte auf den unteren und mittleren Stufen zunächst vom Lehrer gut vorzulesen seien.

Man vergleiche übrigens hiezu die Artikel Deutsche Sprache (I. 233 ff.), Deutscher Sprachunterricht an höheren Lehranstalten (I. 243 ff.) und Leseunterricht (I. 1038 ff).

Literatur: Benedix, Der mündliche Vortrag. Leipzig 1871. — Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für Lehrer. Essen 1877. — Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882. — Kehr & Schlimbach, Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts. Gotha 1874. — Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart 1884. — Seyfert, Schulpraxis (Sammlung Göschen), 1896. — Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Wien 1895. — Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Größere Ausgabe f. Lehrer. Teubner. Leipzig, 1893. — Krumbach, Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Vorlesen und Chorlesen. Lyons Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, 7. Jahrg. 1893. — Münch, Geist des Lehramts, 1900, S. 414. — Wiesner, Der deutsche Unterricht an unseren Gymnasien. Hölder, Wien. 1907. — Goldscheider, Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. Beck, München.

Linz. *Eduard Huemer.*

Vorsätze s. d. Art. Ethik, Willensbildung.

Vorschriften s. d. Art. Instruktionen.

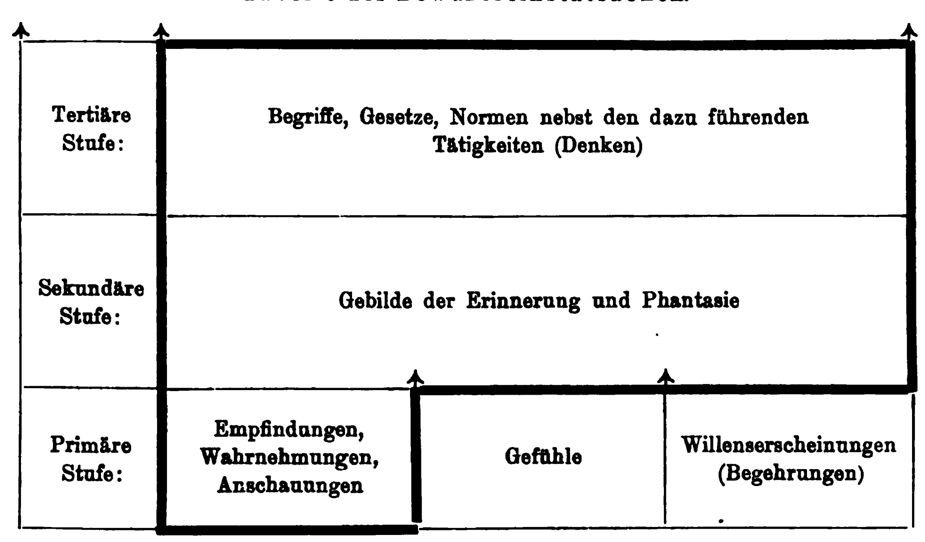
Vorstellungsleben. 1. Der natürliche Gang der geistigen Entwicklung brachte es mit sich, daß die Mittel des sprachlichen Ausdruckes von Anfang an sich nur auf die Gegenstände der sinnlichen Erfahrung bezogen; zunächst hatte die Sprache den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu dienen. Verhältnismäßig spät wandte sich der Mensch mit seinem Denken von den Dingen und Vorgängen der Außenwelt weg zu den Tatsachen seines Innenlebens, aber keineswegs setzte sich die sprachschöpferische Tätigkeit in der Weise fort, daß sie für die Bedürfnisse des neuen Erfahrungfeldes auch neue, direkt bezeichnende Sprachsymbole hervorgebracht hätte, vielmehr entlehnte die philosophische Reflexion ihre Sprachmittel dem vorhandenen Wortschatze, der sich unmittelbar nur auf die Gegenstände der sinnlichen Erfahrung bezog. So kommt es, daß für den ganzen Umkreis der inneren Erfahrung bis auf wenige Ausnahmen nur metaphorische Ausdrücke zu Gebote stehen, z. B. begreifen, auffassen, vorstellen, erwägen, überlegen u. ä. Die übertragene Verwendung des sinnlichen Sprachmaterials hatte zur Folge, daß auf denselben Gegenstand unterschiedslos verschiedene Wörter angewandt wurden, z. B. Empfindung als Synonymum von Gefühl, umgekehrt auf verschiedene Gegenstände ein und dasselbe Wort; man denke etwa an die schillernde Wortbedeutung von ‚denken‘, ‚Sinneseindruck‘, ‚innen und außen‘. Dieser Zustand mußte für die philosophische Orientierung des Menschen über sich selbst und seine Umwelt von jeher verhängnisvoll werden, zumal aber dann, wenn der Philosophierende es unterließ, von vornherein den Sinn der von ihm aus der Volkssprache entnommenen Ausdrücke völlig genau zu bestimmen. Zahllose Mißverständnisse, Unklarheiten, Streitigkeiten waren die notwendige Folge der Unvollkommenheit des Sprachmaterials, bezw. jener Unterlassung von Seite des Denkers, der zu seiner Nation sprach.

2. Das Wort „Vorstellung“ ist für den geschilderten Mißstand eines der sprechendsten Beispiele. Auch heute noch, wo die philosophischen Disziplinen, insbesondere die Psychologie, intensiv und extensiv die sorgfältigste Bearbeitung finden, ist der Sinn jenes Wortes durchaus schwankend und wechselt von Schule zu Schule, mitunter sogar von Autor zu Autor. Weit entfernt davon, uns der auf Metaphysik gegründeten Psychologie Herbarts anzuschließen, halten wir es dennoch für ein Verdienst dieses Denkers, daß er dem Worte „Vorstellung“ eine festumgrenzte Bedeutung gab, die wir auch heute noch mit unbestreitbaren Vorteilen festhalten

können. Man neigt wohl dazu, die Vorstellungen als die *sekundären* Produkte der *Erinnerung* und *Phantasie* den primären Erlebnissen des Wahrnehmens (Empfindens), Fühlens und Wollens entgegenzustellen. Unterscheiden wir aber unter den Bewußtseinstatsachen die *gegenständlichen* oder *präsentativen* (Eiche, Adler, Stern) von den *zuständlichen* (Verzweiflung, Hoffnung, Sehnsucht), so springt das Bedürfnis in die Augen, die gegenständlichen Bewußtseinsdaten, mögen sie sich durch Wahrnehmen oder Reproduzieren einstellen, mit *einem* Worte zu umfassen, und als solches ist „Vorstellung" recht bezeichnend und wohlverständlich. Stellen wir anderseits den Ergebnissen der Reproduktion als *tertiäre* Tatsachen des Bewußtseins die Formen des Denkens (s. d. Art.) gegenüber, so erweitert sich das Gebiet des Gegenständlichen um eine wichtige Zone, für die gleichfalls das Bedürfnis besteht, sie mit den primären und sekundären Erlebnissen durch *ein* Wort zusammenzufassen, und auch dies leistet am besten der Name „Vorstellung".*)

Darnach unterscheiden wir im Bereiche der Vorstellungen: 1. Wahrnehmungen (Empfindungen), 2. Erinnerungs-, bezw. Phantasiebilder, 3. Begriffe als den dauernden Niederschlag des Urteilens. Die Vorstellung mit ihrem präsentativen Charakter hat jedoch für das Gesamtbewußtsein die *universale* Bedeutung, daß auch jede *zuständliche* Bewußtseinstatsache Gegenstand der Erinnerung und denkenden Bearbeitung werden kann. Es gibt somit kein Bewußtseinsdatum, das nicht in die Form des Vorstellens eingehen könnte. Der einfachste Beweis hiefür ist, daß wir über das Fühlen und Streben in seinen mannigfaltigen Formen wissenschaftliche Betrachtungen anstellen können, ohne jedoch dabei jedesmal die betreffenden Gefühle oder Strebungen in ihrer *konkreten Bestimmtheit zu erleben*. ‚Schadenfreude' oder ‚Neid' sind als Gegenstände des Denkens ebenso gut Begriffe als ‚Kugel' oder ‚Blitz'. Die erörterten Unterschiede lassen sich durch folgende Tabelle veranschaulichen.

Tabelle der Bewußtseinstatsachen.



Tertiäre Stufe:	Begriffe, Gesetze, Normen nebst den dazu führenden Tätigkeiten (Denken)		
Sekundäre Stufe:	Gebilde der Erinnerung und Phantasie		
Primäre Stufe:	Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen	Gefühle	Willenserscheinungen (Begehrungen)

*) Vgl. Ebbinghaus H., Grundzüge der Psychologie I. Bd., 2. Aufl., 1905, S. 548; Erdmann Benno, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie X. (1886), S. 307; Falckenberg R., Geschichte der neueren Philosophie, 5. Aufl. 1905: „Vorstellung" und „Idee" im terminologischen Anhang.

Zur Erläuterung der Tabelle. Innerhalb der stark umrahmten Figur fallen die gegenständlichen Phänomene (Vorstellungen), außerhalb derselben die zuständlichen. Die Terminologie lehnt sich an das treffliche „Lehrbuch der Psychologie" von Friedr. Jodl (2. A., 2 Bde. 1903) an. Jedoch verzichtet die Tabelle darauf, Jodls Unterscheidung einer primären, sekundären und tertiären Stufe der Gefühle und Willenserscheinungen in dem Sinne mitaufzunehmen, daß letztere als konkrete Erlebnisse sich in jene drei Gruppen sondern lassen. Jodl selbst schwankt in dieser Beziehung, indem er der bezeichneten Unterscheidung wiederholt die Versicherung beifügt, Gefühle und Willenserscheinungen seien im Grunde doch immer primäre „Erregungen des Bewußtseins". Wir halten die Bezeichnungen „sekundäre und tertiäre Stufe" in dem Sinne fest, daß hiemit die Schicksale gemeint sind, die ein und dasselbe primäre Phänomen nach seinem Eintreten in das Bewußtsein erfährt, also auch seine Bearbeitung durch die verschiedenen Funktionen des Intellekts.

3. Das Vorstellungsleben kann an dieser Stelle nicht vom Standpunkt einer Erkenntnistheorie, sondern nur vom psychologischen Standpunkt geschildert werden. Der Mensch als psychophysischer Organismus ist dem psychologischen Beobachter als ein Teil des großen Ganzen der Natur gegeben. Diese Betrachtungsweise setzt somit die sogenannte Außenwelt mit ihrem gesetzmäßigen Nebeneinander und Nacheinander der physischen Dinge und Vorgänge schlechthin voraus. Die moderne Psychologie geht immer wieder davon aus, daß die primären Sinnesdaten zu stande kommen, indem physikalische Reize ein Sinnesorgan treffen, dadurch den anschließenden, zentripetal leitenden Nervenstrang in Erregung versetzen und endlich im zugehörigen „Sinneszentrum" einen gewissen Gehirnzustand auslösen, an den sich das Auftreten der Empfindung anschließt. Hiemit ist aber nur eine zeitlich verlaufende Kausalreihe festgestellt, wie sie etwa auch der Verlauf eines Gewitters darstellt von den ersten Stößen des Sturmwindes an bis zum Auflodern des vom Blitze getroffenen Eichbaums. Auch erkenntnistheoretische Betrachtungen verlieren nicht selten diese strenge Analogie aus dem Auge, beachten somit nicht, daß wir auf diese Weise durchaus keinen Einblick „hinter die Kulissen" des elementarsten Erkenntnisaktes gewinnen, sondern in dem fertigen Weltbilde, innerhalb dessen jene Kausalreihe nur ein einzelner Zug ist, die Tätigkeit eines vollentwickelten Bewußtseins schlechthin schon voraussetzen. Psychologische Erwägungen jedoch sind durchaus an diese Voraussetzung gebunden.

4. Die Empfindungen als Elemente unserer sinnlichen Auffassung der Dinge und Vorgänge um uns entstehen normal dadurch, daß ein Sinnesorgan von einem adäquaten Reize getroffen und auf dem schon bezeichneten Wege das entsprechende Sinneszentrum im Gehirn erregt wird. Die sinnliche Anschauung welches Gegenstands immer, z. B. eines Apfels oder Steinsalzwürfels, ist vielfach zusammengesetzt; sie besteht aus Empfindungsinhalten verschiedener Sinnesgebiete, ihr Kern aber ist stets seine räumliche Gestalt. Nur ausnahmsweise sprechen bei einer solchen Anschauung gleichzeitig oder nacheinander sämtliche Sinne mit, in der Regel sind nur ein oder zwei Sinnesorgane in Erregung und das hiedurch gelieferte Erlebnis wird durch allerlei aus früheren Erfahrungen stammende Assoziationen ergänzt und gedeutet. Die Empfindung als Elementarvorgang ist überhaupt nur das Produkt einer weitgehenden Analyse, denn auch schon am primären Bewußtseinsdatum hat die Spontaneität des Bewußtseins mindestens den gleichen Anteil als dessen Rezeptivität.*) Gegenüber dem isolierten Inhalt einer Empfindung, z. B. der Kühle des Salzwürfels oder dem Dufte des Apfels, mag das empfindende Subjekt als passiv gelten, die Einordnung dieses Inhalts

*) Die Fachausdrücke „Rezeptivität" und „Spontaneität" bedeuten keine qualitates occultae, sondern sind unter dem Zwange des kategorialen Gepräges alles Denkens und Sprechens (vgl. Art. „Bewußtsein, Selbstbewußtsein" P. 3) geschaffen; sie entsprechen der Beobachtung, daß das reflektierende Ich sich bei gewissen Erlebnissen vorwiegend passiv aufnehmend und unter einem unentrinnbaren Zwange stehend (Rezeptivität), bei anderen Erlebnissen dagegen vorwiegend selbsttätig und frei gestaltend findet (Spontaneität).

aber in einen mehr oder weniger festen Komplex, die räumlichen und kausalen Beziehungen desselben zu den anderen Komponenten sind Denktaten, die an ihrer spezifischen Bedeutung für die Auffassung der ganzen Umwelt nicht das mindeste dadurch verlieren, daß sie beim vollentwickelten Menschen dem Erwachen philosophischer Reflexion um viele Jahre vorausliegen. — In dem Ausdrucke „Wahrnehmung" liegt schon die Voraussetzung, daß irgend ein Ding oder Vorgang wahrgenommen wird; in der Wahrnehmung beziehen wir das Empfundene auf einen Gegenstand, von dem es uns „Kunde gibt"; somit liegt ihr ein Kausalurteil zu Grunde. Das Wort „Anschauung" wieder geht in seinem erweiterten Sinne vornehmlich auf die Mannigfaltigkeit der Empfindungsqualitäten, die auf ein und dasselbe „Ding" bezogen werden. — Der breite Strom von Empfindungsinhalten, der, nur durch die Zeiten des Schlafes unterbrochen, durch unser Bewußtsein flutet, ist der Stoff, an dem sich alle höheren geistigen Tätigkeiten ins Spiel setzen, er ist der Urquell und Nährboden für die Gebilde der dichtenden Phantasie, aber auch die einzige Bürgschaft und Kontrolle für den Wirklichkeitswert wissenschaftlicher Denkarbeit. Gibt doch nur die sinnliche Erfahrung durch ihre völlige Unabhängigkeit von unserem Wollen und Wünschen die entscheidenden Antriebe zur Annahme und Ausgestaltung einer objektiven Welt, der die von Individuum zu Individuum vielfach wechselnde subjektive Welt des Innenlebens scharf gegenübertritt.

Die Gefühle und Willenserscheinungen sind als primäre Tatsachen des Bewußtseins aufzufassen, wenn hiemit nur das konkrete Einzelerlebnis gemeint ist. Wenn ich z. B. Augenzeuge bin, wie ein gewissenloser Automobillenker ein Kind niederstößt und, ohne sich umzusehen, weiterfährt, so erlebe ich eine Reihe von Wahrnehmungen, die ich aus meiner Erfahrung zu deuten vermag, zugleich aber steigen in mir die Gefühle des Mitleids und der Empörung auf sowie der Drang, zu helfen und den Unhold zur Verantwortung zu ziehen. Die letzteren Vorgänge charakterisieren meinen Zustand angesichts der bezeichneten Szene und sind ebenso primäre Tatsachen des Bewußtseins wie die durch mein Gesicht und Gehör vermittelten Wahrnehmungsinhalte, nur daß letztere durch spontane Tätigkeiten des Bewußtseins gegliedert, geformt, gedeutet sein müssen, um jene Gefühle und Strebungen hervorzurufen. Sobald ich aber am Tage darauf von derselben Szene spreche, stellt sich von den erlebten Gefühlen und Willensregungen ein Nachhall ein (sekundäres Phänomen), und wenn ich darüber im allgemeinen reflektiere, erscheinen sie in der tertiären Form des Begriffes.

5. Im Vorstellungsleben gibt es zwei Grundtatsachen, ohne die ein einheitliches und kontinuierliches Geistesleben, wie es mit seinen zusammenfassenden Funktionen dem Naturlauf gegenübersteht, unmöglich wäre. Erstens vermag jede einmal dagewesene Vorstellung mit mehr oder weniger Klarheit ins Bewußtsein zurückzukehren, auch wenn die Bedingungen ihres primären Auftretens, z. B. bei der Empfindung die peripherische Reizung eines Sinnesorgans, fehlen. Dieses nur durch zentrale Nerventätigkeit bedingte Wiedereintreten einer Vorstellung nennen wir ihre Reproduktion (vgl. die Art. Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen, Gedächtnis). Deren Bedeutung hängt aber aufs engste zusammen mit einer zweiten Tatsache: gleichzeitig oder reihenweise aufgenommene Vorstellungen werden in der Weise ein bleibender Besitz des Bewußtseins, daß jedes einzelne Glied einer solchen Gruppe oder Reihe, wenn es irgendwie wieder bewußt wird, die übrigen Glieder als sekundäre Gebilde ins Bewußtsein hebt. Die innige Verquickung dieser beiden Tatsachen soll ein einfaches Beispiel zeigen. Ich erblicke eine Person *A* und erkenne sie als meinen Freund. Die Gestalt, die Gesichtszüge, die Bewegungen des *A* lassen alle schon früher dagewesenen Wahrnehmungsinhalte, die auf die Gestalt u. s. w. desselben bezogen wurden, wiederauftauchen. Die erworbene Disposition zu diesen bestimmten Vorstellungen wird also durch das gegenwärtige Wahrnehmen aktuell und so verstärkt sich der Sinneseindruck bezüglich alles dessen, was an den erlebten Wahrnehmungskomplexen identisch ist. Daß ich aber die Person *A* als meinen Freund erkenne, setzt das Wiedererwachen aller jener Vorstellungen voraus, die von jeher sich an die Vorstellung seiner Gesichtszüge u. s. w. knüpften, also sein

Name, seine Stimme, sein Charakter, seine Familie u. s. w. Welche Flut von assoziierten Vorstellungen drängt sich in unser Bewußtsein, wenn an unser Ohr das Wort (die Lautreihe) Athen, Wallenstein, Beethoven, Elektrizität klingt! Die Assoziation der Vorstellungen und somit auch ihre Reproduktion erfolgt nach den Gesichtspunkten der Ähnlichkeit, der konstanten Gleichzeitigkeit und der konstanten Reihenfolge. Die reproduzierende Wirkung des Kontrastes, den man der Ähnlichkeit an die Seite zu stellen pflegt, hat vergleichsweise weit geringere Bedeutung.

Die Leistungen der Ideenassoziation für jede höhere geistige Betätigung können hier nur angedeutet werden. Insbesondere ist die unausgesetzte Verstärkung des Identischen an den Sinneseindrücken und die hiemit parallel laufende Verdunkelung des Abweichenden die wichtigste Vorarbeit für die Bildung der Begriffe. Eine nicht minder großartige Leistung der Assoziation der Vorstellungen ist die Ermöglichung des intimsten Gedankenaustausches zwischen den Volksgenossen durch die Laut- und Schriftsymbole der Sprache. Hört z. B. die Person *A* irgendeine Mitteilung über London, so ist der Gehörseindruck des wohlbekannten Stadtnamens der Hebel, der alles dasjenige, was *A* jemals über London erfahren hat, in dessen Bewußtsein zu heben sucht. Der Zusammenhang, in welchem die Nennung des Namens erfolgt, gibt der Apperzeption (siehe unten) die entsprechende Richtung. Jenen Reproduktionshebel aber setzt die Person *B* mit bewußter Absicht in Bewegung, indem sie das Wort ‚London' ausspricht. Beide Personen müssen, damit *A* der Mitteilung des *B* „mit Verständnis" folgen kann, ungefähr dieselbe, durch den Stadtnamen umfaßte Gruppe von Vorstellungen ihr eigen nennen, nur ist der Ablauf der psychophysischen Kausalreihe, die sich zwischen diese Gedanken und die Produktion der Lautreihe ‚London', bezw. den entsprechenden Schwingungszustand der Luft legt, bei *B* der entgegengesetzte als bei *A*. Das Gesamtbewußtsein des A könnte man mit einer mächtigen Orgel vergleichen, deren Tastatur die Person *B* durch ihr Sprechen in Bewegung setzt, um das Instrument je nach seinem Belieben ertönen und zusammenklingen zu machen mit den Gedankenreihen, die sie selbst gewissermaßen mit dem „inneren" Ohre wahrnimmt.

Die Spontaneität des Bewußtseins äußert sich auf der sekundären Stufe in jenem freien Schalten und Walten mit dem Vorstellungsmaterial, das wir der Phantasie (s. d. Art.) zuschreiben, aber auch in der zweckmäßigen Auswahl oder Einschränkung der zahlreichen Vorstellungsgruppen, die sich jeweilig nach den mechanischen Gesetzen der Assoziation ins Bewußtsein drängen. Es ist bekannt, daß immer nur eine verhältnismäßig sehr beschränkte Anzahl von Vorstellungen den wünschenswerten höheren Klarheitsgrad aufweist („Enge des Bewußtseins"); um diese zentrale Gruppe aber lagern sich in abgestuften Klarheitsgraden die übrigen, durch die augenblickliche Bewußtseinslage bedingten Vorstellungen. Auf die Wahl der im „Blickpunkte" des Bewußtseins stehenden Vorstellungen hat nun der Wille einen entscheidenden Einfluß, die Formen dieses Einflusses bezeichnen wir als Aufmerksamkeit und als Apperzeption (vgl. die beiden Art.).

Während im wachen Zustand die reproduzierten Vorstellungen den ununterbrochen zuströmenden Wahrnehmungen an Klarheit und Deutlichkeit in der Regel so weit nachstehen, daß eine Verwechslung ausgeschlossen ist, liefert die Reproduktion im Zustand des Halbschlafes, in welchem die Konkurrenz der Sinneseindrücke fast vollständig zurücktritt, Vorstellungen von solcher Intensität und Lebensfrische, daß wir ihnen volle Wirklichkeit zusprechen, d. h. sie als primäre Wahrnehmungen auffassen: die Bilder des Traumes. Für den Verlauf der Traumvorstellungen ist seine Unabhängigkeit von logischen und naturgesetzlichen Einsichten charakteristisch, er vollzieht sich lediglich nach den Gesetzen der Assoziation. Der Traum liefert somit einen indirekten Beweis für die Bedeutung jener Funktionen, die wir auf der dritten Stufe des Vorstellungslebens antreffen; wir fassen sie unter dem Namen „Denken" zusammen. (S. unt. P. 6.) — Es verdient hervorgehoben zu werden, daß Träume und auch sämtliche Gebilde der tertiären Stufe reproduziert werden können; geschähe es bei den ersteren nicht, könnten wir nicht das mindeste über sie berichten. Be-

sonders interessant aber ist die Tatsache, daß im Schlafe ein und dasselbe Traumgebilde (z. B. eine ideale Landschaft) öfter und mit großen Zeitintervallen gesehen und jedesmal als alter Bekannter begrüßt wird. — Auf die pathologischen Phänomene der Halluzination, Illusion, Suggestion und Hypnose, die durchaus dem sekundären Stadium des Vorstellungslebens angehören, kann hier nur eben hingewiesen werden.

6. Der ununterbrochene Fluß von sinnlichen Wahrnehmungen, die das Bewußtsein erfüllen, so zwar daß die einen durch die anderen neuauftauchenden verdrängt werden, würde im Verein mit den nur durch die Enge des Bewußtseins eingeschränkten Wirkungen der Ideenassoziation ein sinnloses Chaos schaffen, das für die Lebenserhaltung und Lebensförderung des vorstellenden Subjekts keinerlei Wert hätte. Der Mensch muß diese rudis indigestaque moles der Erfahrung im äußerlichsten Wortsinne überblicken und beherrschen lernen, dies vermag er aber erst dann, wenn der Erfahrungsstoff in der Weise gruppiert, geordnet und zu immer höheren Einheiten zusammengefaßt wird, wie wir es als die ununterbrochene Funktion des Denkens genau genug kennen. Die wichtigste Leistung des Denkens ist jene Analyse der konkreten Erlebnisse, die zur Heraushebung ihres generischen Charakters führt. Diese Grundfunktion äußert sich in gleicher Weise, mag sie die Begriffe ‚rot', ‚Kirsche', ‚Baum', ‚Gletscher' schaffen, die Gesetze des freien Falles oder der Blutbildung und Atmung aufdecken oder die genaueste Kenntnis der Tragfestigkeit einer Lokomotivachse vermitteln. Und dabei hat für das Leben des Menschen die theoretische Orientierung im unabsehbaren Felde der sinnlichen Erfahrung immer noch weniger Bedeutung als die praktische Herrschaft über die Dinge und Vorgänge der Natur, die es ihm ermöglicht, dieselben seinen Bedürfnissen von Jahr zu Jahr immer vollkommener anzupassen. Aber auch alle die Tatsachen des geistigen Lebens menschlicher Gemeinschaften registriert das Bewußtsein durch seine tertiären Funktionen, um sie zu klassifizieren, zu generalisieren und so auch auf diesen Gebieten das Typische und Gesetzmäßige herauszuarbeiten, aber auch wieder nicht nur aus theoretischem Interesse, sondern zu praktischer Verwertung der gewonnenen Einsichten. So entstand die schier unabsehbare Reihe von Wissenschaften und Kunstlehren, welche nunmehr das ganze Gebiet äußerer und innerer Erfahrung oder Betätigung umfassen. Genaueres über die Formen der Denktätigkeit bringen die ausführlichen Artikel „Denken" und „Denkgesetze". Nur auf eine, und zwar die subtilste Leistung des Denkens soll auch hier hingewiesen werden: auf seine Fähigkeit, sich auf sich selbst als Objekt gewissermaßen umzubiegen und die gesamte Betätigung des menschlichen Bewußtseins als solche, also mit Abstraktion von der Mannigfaltigkeit seiner Inhalte ins Auge zu fassen. Dies geschieht aber im weitesten Umfange durch die philosophische, insbesondere die logische, psychologische und erkenntnistheoretische Reflexion. Auf die im strengsten Wortsinne universale Funktion des Vorstellens mit seinem präsentativen (gegenständlichen) Charakter, welchen auf ihrer sekundären und tertiären Stufe auch alle zuständlichen Daten des Bewußtseins (vgl. die obige Tabelle) annehmen, wurde schon hingewiesen.

7. Das Vorstellungsleben nach allen seinen Richtungen erschöpfend darzustellen, wäre Sache einer umfänglichen Monographie, die sich allerdings bei dem steten In- und Miteinander von Vorstellen, Fühlen und Wollen von einer vollständigen Psychologie fast nur durch ihre Systematik unterscheiden könnte. Die obige Darstellung mußte lückenhaft bleiben, denn sie mußte sich damit begnügen, die Hauptgebiete des Vorstellungslebens abzugrenzen und zu charakterisieren, während selbst so wichtige Detailfragen, wie etwa die Entstehung der Raum- und Zeitvorstellung, das Verhältnis von Sprechen und Denken, das Verhältnis des unanschaulichen Generischen zum anschaulichen Konkreten, die Beziehungen des Vorstellens zum Fühlen und Wollen unberührt bleiben mußten. Bezüglich der Literatur wird auf die Artikel ‚Psychologie' und ‚Logik' verwiesen; vgl. auch Mach E., Erkenntnis und Irrtum (1905) S. 29 ffg. und 86 ffg.

Wien. *Ant v. Leclair.*

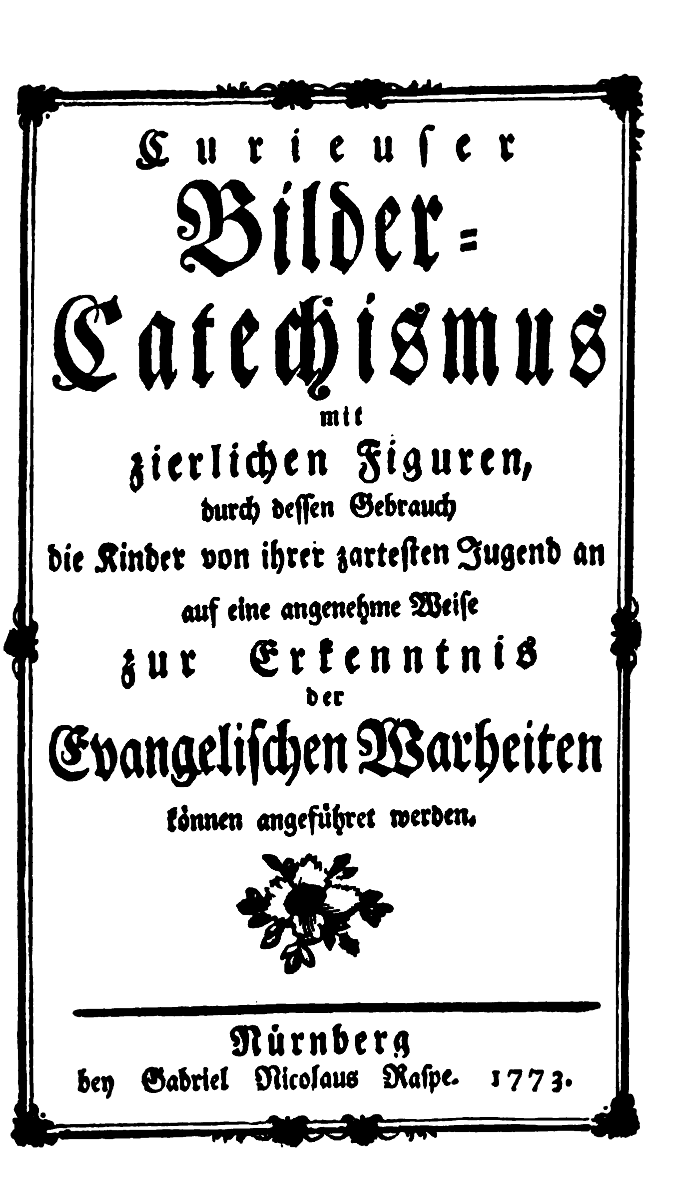
Vortrag, mündlicher, s. d. Art. Deutsche Sprache, Mündlicher Gedankenausdruck.

W.

Wahrhaftigkeit als Erziehungsgrundsatz. Das natürliche Gesetz, das auch durch göttliches Gebot eingeschärft wird, verlangt von jedem Menschen als strenge Pflicht, wahrhaftig zu sein, d. h. sein Reden und Handeln in voller Übereinstimmung mit seinem Erkennen und seiner Gesinnung zu erhalten, zwischen dem inneren Erleben und seiner Kundgebung nach außen keinen Widerspruch eintreten zu lassen. Daß Wahrhaftigkeit die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein müsse, ist von elementarer Selbstverständlichkeit. — So wichtig nun die Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist, so schwierig ist es, ihre mannigfachen Hindernisse und Störungen zu überwinden, um so mehr, als in der Regel die Entwöhnung von der Praxis des „Nichtgenaunehmens" mit der Wahrheit, die im öffentlichen und gesellschaftlichen wie im Familienleben vielfach heimisch ist, durchgeführt werden muß.

Was die Persönlichkeit des Lehrers betrifft, so gilt hier in hervorragendem Maße der Grundsatz: verba movent, exempla trahunt. Offenheit, ungezwungene Natürlichkeit, fern von jeder erkünstelten Majestät und Unfehlbarkeit, taktvolles Eingestehen und Gutmachen etwaiger Irrungen, Vermeiden jedes falschen Scheines, achtenswertes Benehmen, das das Licht der Wahrheit nicht zu scheuen hat, das sind unerläßliche Erfordernisse. Das ganze Wesen des Lehrers muß ein Vorbild schlichter Wahrhaftigkeit sein. Das wirkt mehr als alles Moralisieren. Pflicht der Vorgesetzten ist es, den Lehrer niemals in die Versuchung zu bringen, den Schein über die Wirklichkeit zu setzen. — Die Pflege des Wahrheitssinnes erfordert eine beständige Selbstprüfung des Lehrers, ob er nicht etwa durch didaktische oder pädagogische Mißgriffe dem zu bekämpfenden Übel Nahrung gebe. Der Unterricht hat nur gesicherte Wahrheiten zu bieten, er darf kein falsches Bild von Welt und Leben geben, den Tatsachen nicht Gewalt antun, er vermeide z. B. geschichtliche Schönfärberei aus Patriotismus u. s. w. Mit Wahrheit und Offenheit werde der Schüler in einer seiner geistigen Verfassung angemessenen Weise über die wirklichen Verhältnisse aufgeklärt und genügend auf das Leben vorbereitet, in das er bald hinauszutreten hat. Über die Beobachtung des „prima lex veritas" im Geschichtsunterricht vergleiche die trefflichen Ausführungen O. Jägers, Didaktik des Geschichtsunterrichts (Baumeisters Handbuch III, 1 [8, S. 80 ff]). Stets muß der Schüler merken, daß der Lehrer selbst von der Wahrheit und Wirklichkeit der betreffenden Sache überzeugt ist. Die Behandlung der Schüler sei individuell, gerecht, liebevoll, ernst, gleich entfernt von Mißtrauen wie Vertrauensseligkeit, von Härte wie schwächlicher Konnivenz, unparteiisch und konsequent. Der Wahrhaftigkeit zum Schaden gereicht auch übertriebenes, phrasenhaftes, verbalistisches Wesen (vgl. den Artikel Verbalismus) und ein pedantisches, polizeimäßiges Gebaren, das allzusehr auf ein immer wiederholtes Richten und Urteilen und zu wenig auf ruhiges Einwirken und stilles Wachsen- und Gewährenlassen gestimmt ist. — Für die Behandlung der bunten Reihe von Schülerlügen und Täuschungen läßt sich kein kasuistisches Register aufstellen, des Lehrers Takt muß im einzelnen den rechten Weg finden. Nur einige allgemeine Bemerkungen seien gestattet. Verhüten, Vorbeugen ist und bleibt natürlich das beste. Ein sicher erwiesenes Vergehen gegen die Wahrhaftigkeit werde stets entsprechend gestraft, ein schwereres um so empfindlicher und der Schüler erfahre praktisch, daß ihm nichts so sehr schade wie Lug und Trug. Geradezu verderblich wäre es, wenn Verstöße der Schüler aus Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Leichtsinn u. dgl. ebenso streng oder gar härter geahndet würden als die Praktiken des Schwindlers. Untersuchungen müssen mit Vorsicht und Klugheit angestellt werden, damit sie nicht Versuchungen zur Unwahrheit werden.

Übrigens soll man bei Beurteilung von Fehlern gegen die Schulzucht nicht vergessen, daß Moral und Disziplin nicht identisch sind, daß man es mit Unreifen, Unfertigen zu tun habe, man verwechsle nicht Schwachheit mit Bosheit, auch gewisse „Mogeleien" sind nicht sofort auf gleiche Stufe mit eigentlichen Betrügereien zu setzen. Der Geist einer von Herzen kommenden Liebe und weisen Milde muß unbedingt walten, wenn Wahrhaftigkeit gedeihen


Curieuser
Bilder-
Catechismus
mit
zierlichen Figuren,
durch dessen Gebrauch
die Kinder von ihrer zartesten Jugend an
auf eine angenehme Weise
zur Erkenntnis
der
Evangelischen Warheiten
können angeführet werden.

Nürnberg
bey Gabriel Nicolaus Raspe. 1773.

Titelfaksimile und Werkprobe aus: Curieuser Bilder-Catechismus etc. Nürnberg 1773.
Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.



Wie lautet das dritte Gebot?

Du sollt den Feyertag heiligen.

2. Mos. 20, 8. bis 11. Gedenke des

Sabbaths,

daß du ihn heiligest.
Sechs Tage sollt du arbeiten, und alle
deine Werke thun,
aber am siebenden Tage ist der

Sabbath des HErrn

deines Gott es, da sollt

Du kein Werk thun, noch Dein

noch Deine



noch dein noch deine

noch dein Vieh,
noch Dein Fremdling der in

deinen ist.

Denn in sechs Tagen hat der HERR

und

gemacht, und das

Meer,

und alles was darinnen ist, und ruhete
am siebenden Tage: darum segnete der

HERR

den Sabbathtag, und heiligte Ihn.

soll. Schließlich sei noch bemerkt, daß die wirksamste Gegenarbeit gegen Unwahrheit in der Pflege eines gesunden Ehrgefühls und ganz besonders in der Erfüllung der Zöglinge mit echtem christlich-religiösen Geiste besteht. Es gilt hier, was Goethe sagt, daß achtbare Charaktere nur dort gedeihen, wo festgegründetes religiöses Leben herrscht (Willmann, Philosophische Propädeutik, II. Teil, S. 173).

Literatur: Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 10. Bd. („Wahrhaftigkeit"). — Rein, Enzyklopädisches Handbuch unter „Wahrhaftigkeit". — Pädagogisches Archiv, IV, 17—32, VI, 40—56, 81—107, XLI, 162. — Kaiser, Die Erziehung der Jugend zur Wahrheit. Programm d. Realsch. Barmen-Wupperfeld 1891. — Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901. S. 157, 170 ff. — Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik, 10. Aufl. 1899, III, 320 ff. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl. 1893, § 50. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, 1886, S. 130 ff. — Münch, Geist des Lehramtes. Berlin 1903, S. 479 ff. — Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl. 1903, S. 161—172 (Baumeisters Handbuch II²/₁). — Ferner eine Reihe von Einzelschriften, angegeben bei Rein nach dem Artikel „Wahrheitsgefühl und Wahrheitsliebe".

Linz. *Evermod Hager.*

Wahrheit. I. Auf eine tiefergehende Erörterung des wissenschaftlichen „Wahrheitsproblems" mit allen den ihm eigentümlichen Schwierigkeiten kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden; es gehört in die „Erkenntnistheorie" und bildet dort ein Gebiet, auf dem sich die schärfsten Gegensätze der Meinungen und Standpunkte gegenüberstehen. Im praktischen Leben nennen wir Wahrheit die Übereinstimmung einer Aussage mit der durch diese bezeichneten oder gemeinten Wirklichkeit. Unter Wirklichkeit versteht dabei das natürliche Denken immer nur eine erfahrbare Wirklichkeit, die prinzipiell jeder vollsinnige und normal denkende Mensch erleben kann, so daß dabei metaphysische oder erkenntniskritische Nebengedanken ausgeschlossen sind. Jene Übereinstimmung ist somit kontrollierbar; hievon sind allerdings jene Fälle ausgenommen, wo die Person *A* der Person *B* Mitteilung macht von einem solchen Erlebnis, das die Bestätigung durch Zeugen schlechterdings ausschließt, weil es eben nur ihr Erlebnis ist, z. B. ein eben vorhandener Kopfschmerz, eine aufsteigende Erinnerung, eine getäuschte Hoffnung, eine vorschwebende Absicht, und hier ist auch das Gebiet gegeben, wo am leichtesten der vorbedachte Mißbrauch der Sprache zu Zwecken der Täuschung und Irreführung eintreten kann (siehe den Artikel „Lüge"). Naturgemäß schließen auch die Ergebnisse der historischen Forschung jene unmittelbar nachprüfende Kontrolle aus und an deren Stelle tritt die methodische Prüfung der Glaubwürdigkeit der Quellenberichte. Wieder anders stehen die Dinge für die geologische und paläontologische Forschung. Überhaupt knüpfen sich an die besonderen Stoffe der verschiedenen Fachwissenschaften besondere Wahrheitskriterien und darüber gibt die moderne Logik (Sigwart, Wundt) in der „Methodenlehre" Aufschluß.

Die Übereinstimmung zwischen Aussage und Wirklichkeit kann selbstverständlich nicht dieselbe sein, wie etwa zwischen Kopie und Originalbild, sie setzt vielmehr alle jene Abzüge, Zusätze und Umformungen voraus, die sich an die denkende Verarbeitung des durch Wahrnehmung und Anschauung Gegebenen knüpfen, nur daß sich diese Verarbeitung in der Hauptsache bei allen Denkgenossen in derselben Weise vollzieht und somit jede darauf gegründete Aussage durch andere geprüft werden kann. Die Wirklichkeit, auf die sich unsere Aussagen beziehen, umfaßt zwei Gebiete: die physische und die psychische Welt. Während die Forschung mittels Beobachtung und Experiment auf beiden Gebieten zum großen Teil nur zu Erkenntnissen von mehr oder weniger hoher Wahrscheinlichkeit (empirische Wissenschaften) führt, gibt es innerhalb der psychischen Welt zwei Systeme von Einsichten, die auf absolute Wahrheit Anspruch erheben: die Logik und die Mathematik. Es gibt ferner wissenschaftliche „Wahrheiten", die jedem mit gewissen Voraussetzungen Vertrauten ohne weiteres von selbst, also unmittelbar einleuchten; sie sind eines Beweises weder bedürftig noch fähig und heißen Axiome. Weitaus die meisten Erkenntnisse aber bedürfen eines Beweises ihrer Wahrheit und diese ist dann eine mittelbare. Der Beweis erfolgt entweder auf induk-

tivem oder deduktivem Wege (siehe den Artikel „Deduktion und Induktion"); die Regeln und Voraussetzungen für einen gültigen Beweis bilden eines der wichtigsten Kapitel der Logik (siehe den Artikel). Aus der Psychologie des Erkennens aber sind für unser Thema noch folgende Bestimmungen hinzuzufügen.

II. 1. Wahrheit ist zunächst eine Eigenschaft nicht des Begriffes, sondern des Urteils. Der einzelne Begriff — Baum, Mensch, Saturn, Hebel, Tischrücken — ist an sich weder wahr noch falsch; er muß nur überhaupt denkbar sein, seine Denkbarkeit aber ist an die Freiheit von Widersprüchen gebunden; ein in sich widersprechender Begriff ist einfach unmöglich. Wenn dessenungeachtet häufig von „wahren" oder richtigen und „falschen" oder unrichtigen Begriffen gesprochen wird so kommt es dabei nur auf den Unterschied zwischen dem logischen und dem psychologischen Begriff an, ferner auf den genetischen Zusammenhang zwischen Begriffen und Urteilen. Dasjenige, wodurch ein Ding von jedermann unter allen Umständen gedacht werden soll, ist „Begriff" in logischer Hinsicht; dasjenige, wodurch ein Ding von irgend einer bestimmten Person unter irgend welchen besonderen Umständen wirklich gedacht wird, ist „Begriff" im psychologischen Sinne (siehe den Artikel Denken, P. 5). Von jedem Dinge gibt es also nur einen logischen Begriff, aber unendlich viele psychologische Begriffe, d. h. unendlich viele Merkmalkomplexe, durch welche die einzelnen Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten jenen Begriff denken und gedacht haben. Sowie nun jeder Mensch seine besonderen Augen von besonderer Funktionsart besitzt, mit denen er von seinem jeweiligen Standpunkt aus das, was alle sehen, auf seine Weise sieht, ebenso hat auch jedes Individuum, jedes Volk, jede Zeit ihre besonderen Begriffe, durch welche sie die Tatsachen der Außen- und Innenwelt auffaßt. Die Entwicklung dieser Begriffe im Bewußtsein des Individuums, des Volkes, der Menschheit verfolgen, heißt die Geschichte ihrer geistigen Bildung niederschreiben. Da sich also der psychologische Begriff der Zusammensetzung des zugehörigen logischen Begriffes mehr oder weniger nähern kann, so kann allerdings von mehr oder weniger wahren (richtigen), bezw. falschen (unrichtigen) Begriffen die Rede sein. So würde z. B. vom Verbrennungsprozesse einen falschen Begriff haben, wer sich ihn unter dem Bilde des entweichenden „Phlogiston" vorstellte. Ob aber ein solcher Begriff wahr oder falsch ist, hängt einzig und allein ab von den Urteilen, deren bleibenden Niederschlag sein Inhalt darstellt. Wer sich z. B. das Wesen der Dampfmaschine oder der Atmung durch Lungen schrittweise durch lauter wahre Urteile klar gemacht hat, der hat davon fortan einen richtigen Begriff. Nur die Urteile sind es also, denen unmittelbar Wahrheit oder Falschheit zugesprochen werden kann. Wenn ich wahr urteile, befinde ich mich im Einklang mit dem Objekte des Gedachten; wenn ich falsch urteile, tue ich diesem Objekte mit oder ohne Absicht Gewalt an, indem ich es in Verhältnisse bringe, denen die Wirklichkeit bei genauerer Prüfung widerspricht. Ob im Einzelfalle der Denkpraxis das eine oder das andere geschieht, hängt einerseits ab von dem Umfang und der Sorgfalt der Beobachtung, anderseits von dem Grade der Besonnenheit, Geübtheit und Unbefangenheit des Urteilenden; davon aber hängt wieder die Gründlichkeit der Überlegung und die Sicherheit der Entscheidung ab.

2. Nicht wenige Urteile sind deshalb falsch, weil sie ohne alle Überlegung gefällt werden, indem man mit dem Subjekte das nächstbeste sich darbietende Prädikat verknüpft. Bei anderen Urteilen ist die Überlegung zwar vorhanden, allein sie umfaßt nicht den ganzen Kreis möglicher Prädikate und dadurch wird das Urteil einseitig. Endlich werden zwar alle in Betracht kommenden Prädikate zur Auswahl herangezogen, aber es fehlt an der nötigen Unbefangenheit, indem man für einen gewissen Ausgang der Überlegung im vorhinein eingenommen ist. Dadurch erklärt es sich, daß man beim Denken oft das herausbringt, was man von vornherein herausbringen wollte; man hat eben aus subjektiven Gründen geurteilt und ein auf solche Gründe gestütztes Urteil hat keinen Anspruch auf objektive Gültigkeit. Dazu kommt noch, daß sich oft genug an das Ergebnis einer Überlegung außerhalb der Sache liegende Erwartungen. Wünsche oder Befürchtungen knüpfen

lauter Begleiterscheinungen, die geeignet sind, die Entscheidung zu beeinflussen. Das Kind ist in seinem Urteilen unbefangen oder naiv, da es keine Rücksicht darauf nimmt, ob es damit diesen verletzt oder jenem schmeichelt. Unbefangenheit verlangen wir vom Richter, auf daß er mit Unterdrückung der Rücksicht auf Gunst oder Ungunst der Menschen alle dafür und dagegen sprechenden Argumente gleich sorgfältig abwäge und darnach sein Urteil fälle. Unbefangenheit erwarten wir endlich vom Denker, auf daß er die Ergebnisse seines Nachdenkens nicht durch Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Herzens verfälsche. Wären alle anderen Einsichten dem Menschengemüt ebenso gleichgültig wie etwa die mathematischen, es würde dann in ihnen vielleicht eine ähnliche Übereinstimmung herrschen wie in diesen. Ob die Summe der Dreieckswinkel größer oder kleiner ist als zwei Rechte, hat für die Angelegenheiten unseres fühlenden und strebenden Herzens gar wenig zu bedeuten; nicht so die Fragen, ob im modernen Staate die Industrie oder die Rohproduktion mehr Schutz verdiene, ob im öffentlichen Schulwesen die konfessionelle oder die Simultanschule vorzuziehen sei, ob die empirische Psychologie der metaphysischen Annahme eines Seelenwesens bedürfe u. ä.

3. Der mächtigste Feind der Wahrheit ist überhaupt das Interesse. Ein Zeuge vor Gericht z. B. ist desto glaubwürdiger, je weniger er an dem Gegenstand der Aussage „interessiert" ist. Die Liebe ist in den Urteilen über ihren Gegenstand nur deshalb „blind", weil das Interesse ihr alle Überlegung raubt, indem es ihren Blick nur auf die wirklichen oder eingebildeten Vorzüge ihres Objektes hinlenkt. Der höchste Grad der Liebe endlich, die Selbstliebe ist es, was die Selbsterkenntnis zu der schwierigsten aller Pflichten macht. Das Interesse wurzelt in den das Bewußtsein des Individuums beherrschenden Vorstellungsgruppen. Jeder Mensch hat infolge von Erziehung, Beruf, Lebensgewohnheiten u. dgl. gewisse Lieblingsvorstellungen, Neigungen, Zukunftspläne, vielleicht auch Leidenschaften, die bei ihm den herrschenden Gedankenkreis ausmachen. Durch zahlreiche Vorstellungsreihen ist dieser Kreis mit allen anderen Gebieten des Gesamtbewußtseins verknüpft. Von diesem Gedankenkreise aus und gleichsam durch ihn wird alles angesehen. So faßt der Geldmensch alles nur vom Gesichtspunkte des Profits, der sittliche Charakter dagegen alles vom Standpunkte eines moralischen Grundsatzes auf. Was mit dem in uns herrschenden Gedankenkreise mittelbar oder unmittelbar zusammenhängt, hat für uns Wert, Bedeutung, Interesse; was ganz und gar außerhalb desselben liegt, geht an uns spurlos vorüber. Das einseitige Interesse stattet das Auge mit mikro- und teleskopischer Kraft aus, aber es macht zugleich blind für alles, was außerhalb seines oft sehr engen Gesichtsfeldes liegt. Der Botaniker entdeckt selbst die unscheinbarste Pflanze, die der unkundige Wanderer achtlos zertritt, und das Auge des Altertumsforschers bemerkt die Spuren der Inschrift auf dem bemoosten Steine, die dem achtlosen Blicke des Landmannes vollständig entgeht.

4. Das gerade Gegenteil der Unbefangenheit bewirken die Leidenschaften; bei dem unter dem Zauberbanne einer Leidenschaft (siehe den Artikel) Stehenden ist es ebenso um die Unabhängigkeit seines Urteils wie um die Freiheit seines Handelns geschehen; er urteilt zwar scharf, aber nur innerhalb des engen Bereiches seines leidenschaftlichen Begehrens, auf allen anderen Gebieten ist er befangen und stets geneigt, sie zu seinem tyrannischen Interesse in Beziehung zu bringen. Unabhängigkeit von dem dämonischen Einflusse der Leidenschaft, Befreiung von dem beengenden Drucke individueller Neigungen, Begierden und Triebe ist die subjektive Bedingung für erfolgreiches Forschen nach der Wahrheit. Wir finden diese Bedingung in der sittlichen Physiognomie aller hervorragenden Denker ausgeprägt. Die grausame Härte, die der Wahrheit in den Augen der meisten Menschen anhaftet, besteht darin, daß sie sich dem regellosen Wechsel der Neigungen und Meinungen nicht anpaßt; sie fordert vielmehr unbedingte Unterordnung des Herzens unter den Verstand, eine Forderung, die in der Mehrzahl der Fälle nicht gar so leicht zu erfüllen ist. Denn nur in den Abstraktionen der Psychologie ist jene Scheidung des Denkens und Fühlens durchgeführt; in der Wirklichkeit knüpfen sich an die Vorstellungen,

die als Subjekt und Prädikat in unsere Urteile eingehen, meist mannigfaltige Gemütserregungen. Vergeblich ist daher oft genug das Bestreben, den Einfluß der Gefühlswelt von den Vorstadien des Urteilens fernzuhalten, und nicht selten sehen wir den Verstand ganz aus seiner Rolle fallen und vom Richter über objektive Verhältnisse zum Anwalt subjektiver Herzenswünsche herabsinken.

5. Die logische und die psychologische, die objektive und die subjektive Weltauffassung stehen einander als Ideal und Wirklichkeit gegenüber. Die Logik kennt nichts als den Zusammenhang der Begriffe gemäß den Verhältnissen ihrer Objekte; die Psychologie nichts, als die Verkettung der Vorstellungen nach Verwandtschaft, Gleichzeitigkeit und Reihenfolge. In der Logik gibt es bezüglich des Aufbaues und der Zuordnung der Begriffe keine Unentschiedenheit, kein Ungefähr, keinen Zufall; im individuellen psychischen Leben entscheidet darüber nur zu oft der Zufall, wenn man darunter nicht etwa Ursachlosigkeit, sondern nur eine unvorhergesehene Komplikation mehr oder weniger unbekannter Teilursachen versteht. In diesem Sinne ist es allerdings zufällig, daß die Person A unter diesen, die Person B unter ganz entgegengesetzten Eindrücken heranwuchs, daß sich z. B. A unter dem Einflusse vererbter Anlagen, der Erziehung, gewisser Lebenserfahrungen zum Optimisten, B dagegen zum Pessimisten entwickelte. Die absolute Geltung der logischen Begriffsverhältnisse, die so imponierend wirkt, daß der bedeutendste Denker des Altertums die Begriffe in ihrer unwandelbaren Ruhe für das einzige wahrhaft Seiende erklärte, — und die Relativität der psychologischen Auffassung der Dinge, die sich in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Weltanschauungen, in der schillernden Verschiedenheit der Urteile selbst über alltägliche Vorkommnisse verrät — bilden zueinander den schärfsten Gegensatz. Der zufällige Standpunkt, von dem aus der einzelne Mensch ins weite Universum Blicke der Erkenntnis wirft, ist und bleibt unvergleichbar mit jenem absoluten Standpunkte, von dem aus die Welt einem alles überschauenden und durchdringenden Auge ein Bild großartiger Harmonie bieten würde. Da es nun aber keine solche „intellektuelle Anschauung" gibt, so bleibt nur der mühsame Weg des diskursiven Denkens übrig, um stückweise jenes Gebiet zu erobern, dessen gleichzeitige Besitzergreifung uns versagt ist.

6. Dazu gesellen sich endlich Schwierigkeiten vonseite der Sprache. Das Wort „Fisch" z. B. als gemeinsame Bezeichnung vieler auffallend ähnlicher Tierindividuen ist zunächst nur Symbol für eine Allgemeinvorstellung, die sich von dem strengen „Begriff" des Fisches noch wesentlich unterscheidet. Jede solche Gemeinvorstellung trägt nämlich die Spuren ihrer Entstehung: sie faßt das Gemeinsame jener Dinge in sich, aus deren Anschauung sie im gegebenen Einzelfalle durch Vergleichung entstanden ist. So ist die Gemeinvorstellung „Fisch" bei verschiedenen Menschen in dem Maße verschieden, als es die Gruppen von Fischspezies sind, aus deren Anschauung sie hervorgegangen ist, und so kommt es, daß bei dem Worte „Fisch" verschiedene Personen sich Verschiedenes vorstellen, während doch alle dabei dasselbe denken sollen. Wenn dies schon bei Gegenständen der sinnlichen Erfahrung der Fall ist, so trifft es in erhöhtem Maße bei solchen Begriffen zu, die als Prädikate in Werturteilen nur die Art und Weise ausdrücken wollen, wie unser Ich auf sinnliche Eindrücke gefühlsmäßig reagiert. Über die Bedeutung von Wörtern, wie „gut, recht, schön, erhaben", vermag sich der gemeine Menschenverstand nicht anders Rechenschaft zu geben, als indem er die Objekte durchgeht, auf die sich diese Prädikate beziehen können. Da nun der Kreis dieser Objekte von Person zu Person sehr verschieden ist, so wird es auch der Inhalt der entsprechenden Begriffe sein. Die Worte der Sprache des Alltags ermangeln daher trotz ihres allgemeinen Kurswertes jener Präzision der Bedeutung, die sie haben müßten, um logische Begriffe zu bezeichnen, — ein Mangel, der weit weniger dem praktischen Leben als der Wissenschaft Hindernisse bereitet. Ein Wort ändert stetig seinen Sinn, so wie die Anschauungskreise der Menschen wachsen, sich berichtigen und klären.*) Als man die

*) Vgl. den trefflich orientierenden Abschnitt „Wort und Begriff" im II. Bd. von

elektrischen Erscheinungen zum erstenmal am geriebenen Bernstein entdeckte, muß der Begriff von dieser Naturkraft grundverschieden gewesen sein von dem, was man heute unter „Elektrizität" versteht. Und dennoch will das Wort als Symbol des Begriffes in all unserem Denken gelten, das der sprachlichen Einkleidung ja doch nicht entbehren kann. Wie es nun mit der Wahrheit der Urteile bestellt ist, die sich aus so wenig solidem und faßbarem Material aufbauen, wie sehr schon im Alltagsleben der Gedankenverkehr ewigen Mißverständnissen ausgesetzt ist, läßt sich leicht denken. Die Wissenschaft muß sich gegenüber diesem Notstand durch ihre reich ausgebildete Terminologie und ihre scharfen Definitionen schützen. Sprache und Denken decken sich auch noch in vielen anderen Beziehungen nur unvollkommen. Daher ist der mündliche oder schriftliche Gebrauch der Sprache im redlichen Dienste der Wahrheit eine hohe Kunst, die sich keineswegs deckt mit der ängstlichen Befolgung grammatisch-stilistischer Regeln. Echter und dauerhafter Ruhm wird nur jener Sprachkunst zuteil, die nicht blenden und überreden, sondern überzeugen und den Weg zur Wahrheit führen will.

Literatur: Außer den zum Art. „Lüge" genannten Schriften vor allem Paulsen Fr., System d. Ethik (7. Aufl. 1906) I. Bd., S. 201—250, wo auch der öffentliche Wahrheitsdienst und das Martyrium der Pfadfinder zur Wahrheit dargestellt wird. — Von unübertrefflicher Eindringlichkeit ist Fr. Überwegs Forderung der strengsten Wahrhaftigkeit beim wissenschaftlichen Streit (System der Logik. 4. Aufl. 1874, § 136). Ferner: Mach E., Erkenntnis und Irrtum (1905), allenthalben. — Sigwart Chr., Logik, I. Bd. (3. Aufl. 1904), S. 7 ff. u. 391 ff. — Jodl a. a. O. I. Bd., S. 186 ff. — Höffding Har., Ethik (1888), S. 173 ff. — Windelband W., Über die Gewißheit der Erkenntnis (1873). — Vielleicht am tiefsten hat das Problem erfaßt W. Schuppe in seiner erkenntnisth. Logik" (1878), insbes. im IV. u. XXII. Abschnitt. — Belehrend ist die Zusammenstellung der verschiedenen Auffassungen in Rud. Eislers Wörterb. d. philos. Begriffe (2. Aufl. 1904), II. Bd., S. 672—690.

Fr. Jodls Lehrb. d. Psychol. (2. Aufl. 1903) u. K. O. Erdmann, Die Bedeutung des Wortes (1900).

Wien. *Lindner-Leclair.*

Waisenhäuser. Obzwar schon in der Hl. Schrift des alten Testaments wiederholt auf das Verdienstliche der Waisenpflege hingewiesen wird, obwohl die Kirchenväter wiederholt raten, sich der Waisen anzunehmen, sah es doch das ganze Mittelalter hindurch mit der Pflege von Waisenkindern trostlos aus, denn diese erhielten im Notfalle, wenn sich nämlich nicht mildtätige Menschen ihrer annahmen, einen Platz im Spitale, wo sie mit Findlingen, Bettlern, ehemaligen Sträflingen und Blödsinnigen zusammenleben mußten.

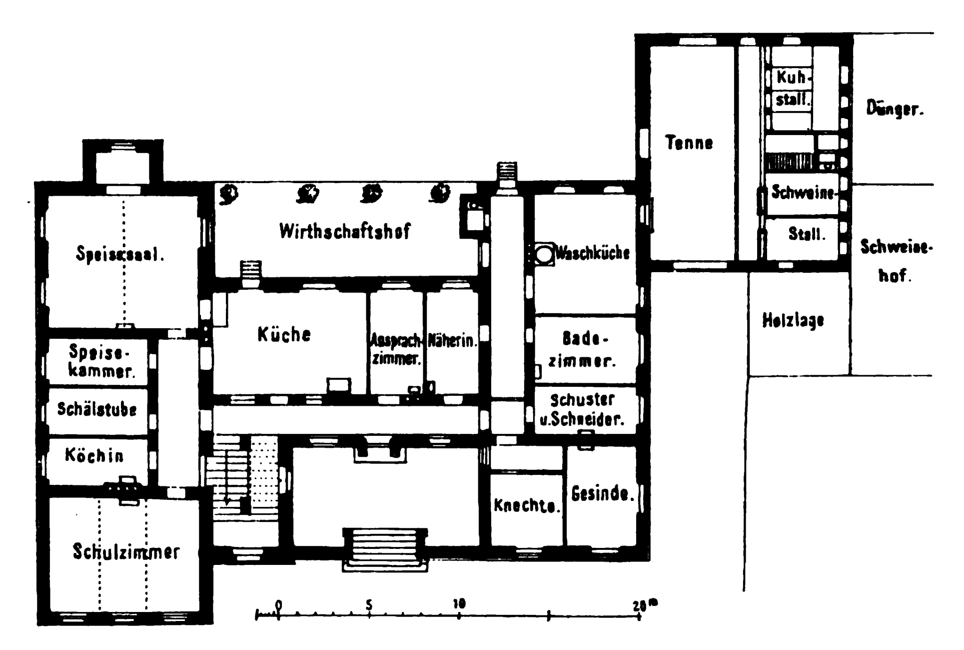
Bahnbrechend für die Errichtung und Einrichtung eigener Waisenhäuser wurde der berühmte Pädagog und Menschenfreund Francke in Halle, welcher 1698 den Grundstein zu seinen umfassenden Stiftungen legte (siehe Francke). Die Bestrebungen Pestalozzis in Stanz sind allbekannt. Ein Freund und Nachahmer von ihm, der edle Freiherr v. Türk in Potsdam, verkaufte seine wertvolle Gemäldegallerie für 3000 Taler, um ein Waisenhaus zu gründen. In Österreich entstanden schon unter Maria Theresia einzelne vom Staate erhaltene Waisenhäuser in Wien (1763), Prag und Mailand, welche von Ordensgeistlichen geleitet wurden (siehe auch Vierthaler); später kam das kaiserliche Waisenhaus in Wien in die Hände der Schulbrüder (1858). Es zählt gegenwärtig 295 Stiftlinge und 65 Privat- und Zahlzöglinge, lediglich Knaben, während für Mädchen in Judenau (bei Tulln) eine eigene Anstalt eröffnet wurde.

In Berlin waren die Waisenkinder bis 1820 im Hospital untergebracht. Bemerkenswert ist gegenwärtig in Berlin das Zentral-Waisenhaus mit eigener Kirche und Seelsorge und einem großen Garten. Es besitzt ein eigenes Lazarett und Bad, eigene Werkstätten und eine siebenklassige Schule. Räumlich zerfällt es in sieben Abteilungen, in denen je 40 Kinder untergebracht sind. In Hamburg garantiert ein eigenes Gesetz sämtlichen Waisen sorgfältige Pflege, was Nachahmung in anderen Staaten verdiente.

In Österreich ist außer privaten Stiftungen für Waisenhäuser (Sieber in Innsbruck, Ottendorfer in Zwittau und

vielen kleineren) insbesondere das Hyrtl-sche Waisenhaus in Mödling erwähnenswert. Es wurde 1888 mit 34 Kindern eröffnet und zählt 250 Zöglinge. Mit der Anstalt ist eine fünfklassige Volksschule verbunden. Wien erhält gegenwärtig sieben Waisenhäuser mit je durchschnittlich 100 Zöglingen. Zahlreiche Waisenkinder sind auf Kosten der Kommune bei Pflegeeltern untergebracht.

Ob Waisenhäuser überhaupt eine pädagogische und soziale Berechtigung haben, ist eine Streitfrage, die nicht prinzipiell, sondern nur von Fall zu Fall bejahend zu beantworten ist. Zugegeben, eine gute Familienerziehung sei einem gut geleiteten Waisenhause noch immer vorzuziehen, so muß doch lobend anerkannt werden, daß man erst durch die Waisenhäuser auf die Waisenerziehung selbst aufmerksam geworden ist. Auch heute sind Waisenhäuser eine unabweisbare Notwendigkeit, denn es gibt Orte, wo gute Pflegeparteien überhaupt nicht zu haben sind. Ist die Auswahl schon schwer, so ist eine genaue Überwachung der Pflegeeltern noch viel schwerer, wozu noch das geringe Ausmaß des Kostgeldes (in Wien 10—16 Kronen monatlich) tritt. Anderseits ist der nachteilige Einfluß schlechter Pflegeeltern auf die Waisenkinder geradezu unberechenbar, den Zöglingen wird da nicht nur keine elterliche Liebe und Fürsorge zu teil, sie gehen direkt der körperlichen und geistigen Verwahrlosung entgegen. Freilich bringt der Kostenpunkt bei der Einrichtung von Waisenhäusern den Nachteil mit sich, daß zu viele Kinder (oft über 100) einem Waisenvater anvertraut werden. Ist da der Nachteil bei der Erziehung von Knaben, die eine militärische Disziplinierung besser vertragen, weniger auffällig, so tritt er bei Mädchen um so greller hervor.



Waisenhaus in Paderborn (Grundriß).

Für die Einrichtung eines Waisenhauses gelte der Grundsatz: Ein Waisenhaus ist dann gut zu nennen, wenn es dem Kinde das Elternhaus (die Familie) tunlich zu ersetzen vermag. Das wird nur unter folgenden Bedingungen möglich sein:

1. Jedes Waisenhaus darf nur 30—50 Zöglinge aufnehmen und der Waisenvater werde durch die Waisenmutter sowie durch ausreichendes, erzieherisch geschultes Per-

sonal unterstützt. Weniger praktisch ist es, einem Waisenvater ohne jegliches Hilfspersonal 12—15 Kinder anzuvertrauen.

2. Es finde wohl eine Trennung der Zöglinge nach dem Geschlechte, aber keineswegs nach dem Alter statt, damit der segensreiche Einfluß älterer Schüler auf die jüngeren als erziehlicher Faktor zur Geltung komme. Allerdings muß dann ein verderblicher Einfluß in dieser Richtung um so sorgfältiger vereitelt werden (getrennte Schlafräume der älteren und jüngeren Zöglinge, sorgfältige Beaufsichtigung auch während der Nacht).

3. Ein Hauptaugenmerk muß auf die sorgsame Körperpflege der Zöglinge gerichtet werden. Schon die Räume (Wohn-, Schlaf-, Speisesäle) seien genügend groß, freundlich eingerichtet und ziemlich sauber. Die Zöglinge sind zum Baden, zur Reinhaltung der Wäsche und zum täglichen Waschen sorgfältig anzuleiten und diesbezüglich streng zu überwachen. Die Kleidung entspreche der Jahreszeit, sei einfach, solid und werde sauber gehalten, die Zöglinge haben die Reinigung der Kleider und Schuhe sowie kleinere Reparaturen selbst zu besorgen. Die Verköstigung sei einfach, aber ausreichend, die Zubereitung der Speisen tadellos. Die Fürsorge dafür werde nicht lediglich dem Hausvater und der Hausmutter überlassen (Speiseordnung nach Qualität und Quantität im Status, Überwachung durch eine Kommission).

4. Die Zöglinge müssen regelmäßig durch den Anstaltsarzt untersucht werden, dieser hat überhaupt das körperliche Gedeihen derselben im Auge zu behalten und auftretenden Übelständen zu steuern.

5. Die sittliche und religiöse Erziehung im Waisenhause soll musterhaft sein. Der Hausvater zeichne sich durch schlichte Religiosität aus und gehe in allem den Zöglingen mit gutem Beispiele voran. Er verbinde Strenge mit Milde, spiele nicht den Haustyrannen und unnahbaren Despoten; sondern lasse sich liebreich zu den Zöglingen herab. Den jüngeren Kindern soll insbesondere die Hausmutter die natürliche Mutter ersetzen, sie soll Freude und Leid mit ihnen teilen, aber auch allmählich die Zöglinge zu größerer Selbständigkeit gewöhnen und den Anschluß an die älteren Schüler, den Übergang zu ernsterer Erfassung des Lebens bei ihnen vorbereiten. Deshalb darf die Hausmutter nicht mit Arbeiten wirtschaftlicher Natur allzusehr überbürdet sein. Die väterliche Disziplinargewalt haben beide Teile im Bewußtsein ihrer großen Verantwortung streng und konsequent, aber durch Wohlwollen gemildert in Treue und Geduld auszuüben, sie haben vor allem das Ehrgefühl der Zöglinge zu wecken, so daß sich der Zögling peinlich hütet, seine Erzieher zu betrüben und ihr Wohlwollen zu verscherzen. In ihren Bemühungen müssen die Waisenväter und Waisenmütter durch pädagogisch gebildete Hilfskräfte unterstützt werden. Alle, nicht bloß die eigentlichen Aufseher und Wärterinnen, auch der Hausdiener, die Näherin u. s. w. müssen sehr verläßlich und kinderfreundlich sein, denn auch sie sind berufen, an der Erziehung mitzuwirken, doch steht ihnen keine väterliche Disziplinargewalt zu. Die Auswahl des Personals sei daher eine wohlerwogene, die Bezahlung anständig, es werde auch den Hilfspersonen entsprechend Zeit für die Erholung gegönnt. Es geht daher nicht an, bei schlechter Bezahlung jeden beliebigen ehemaligen Unteroffizier oder gewöhnliche Dienstboten zu bestellen. In sittlicher Beziehung muß das Personal tadellos sein.

Eine Gefahr für die erfolgreiche Erziehung in den Waisenhäusern liegt darin, daß die Lebensweise der Zöglinge bei allzu strenger, rein schablonenhaft gehandhabter Zucht zu eintönig sich gestaltet, dem Kinde Abneigung einflößt und zu schließlicher Abstumpfung hinführt. Diese Gefahr muß durch tunliche Abwechslung im Tages- und Wochenpensum, dann durch außerordentliche Maßnahmen vermieden werden. Hiezu wären zu rechnen:

a) Spaziergänge und größere Ausflüge insbesondere in die freie Natur, dann auch in Kunstsammlungen, industrielle Anlagen u. s. w., wobei anregende Belehrung und Unterhaltung gleicherweise zu ihrem Rechte kommen.

b) Schlichte religiöse Übungen (Gebet, Gesang, kurze Ansprachen seitens des Hausvaters, siehe Pestalozzi). Nur darf solchen Maßnahmen der Geist der religiösen Weihe nicht fehlen, auch dürfen

sie nicht die Kinder ermüden. Dazu trete der Besuch des Gotteshauses, wobei der Hausvater durch sein Beispiel zu Andacht und religiöser Haltung hinführt.

c) Besondere Hausfeste, so bei persönlichen Anlässen (Feier des Namens- und Geburtstages der einzelnen Zöglinge, verbunden mit einer freundlichen Ansprache in Gegenwart der Mitzöglinge, eventuell Überreichung eines einfachen Geschenkes; Feier des Namens- oder Geburtstages des Hausvaters und der Hausmutter, denen Glückwünsche darzubringen sind). Der Verlauf des Kirchenjahres (Feste) und die patriotischen Gedenktage geben vielfach Gelegenheit, auf den religiösen und patriotischen Sinn der Waisen einzuwirken. In den Waisenhäusern Wiens finden auch zu Weihnachten und im Fasching kleine Produktionen statt (Aufführung entsprechender Theaterstücke, Gesang- und Musikproduktionen), welche schon wochenlang vorher die Phantasie und das Gemüt der Kinder anregen und den Waisen neue Freunde und Gönner schaffen.

6. Den Zöglingen muß das volle Ausmaß des Unterrichts und sonstige geistige Anregung gesichert sein. Der Unterricht wird entweder in der Anstalt selbst erteilt, was die Erziehung wohl erleichtert, aber die Zöglinge von der Gesellschaft allzu sehr abschließt, oder sie besuchen die zuständige Volks- (Bürger-)schule. Im letzteren Falle muß der Waisenvater mit dem Schulleiter in bestem Einvernehmen stehen, es muß mindestens jede Woche, sonst auch in dringenden Fällen persönliche Aussprache zwischen beiden und den Lehrkräften stattfinden. Das Waisenhaus muß die Ansprüche der Schule befriedigen, anderseits muß die Schule das Waisenhaus besonders in der Erziehung kräftig unterstützen, was nur durch offene und gründliche Aussprache seitens beider Teile möglich sein wird. Vielfach stellt der Erhalter des Waisenhauses eigene Hilfslehrer an, welche 1—2 Stunden die Anstalt besuchen, die Zöglinge für das Tagespensum vorbereiten und ihnen beim Anfertigen der Aufgaben an die Hand gehen. Der Waisenvater hat hierbei insbesondere sein Augenmerk darauf zu richten, daß die Schüler zu selbständiger und selbsttätiger geistiger Arbeit anzuleiten sind. Zu viel Nachhilfe oder auch zu wenig wäre da gleicherweise von Übel.

7. In der unterrichtsfreien Zeit sind die Zöglinge unausgesetzt zu beschäftigen, denn gerade hier ist „Müßiggang aller Laster Anfang". Eine gute, reichhaltige Jugendbibliothek gehört zum Fundus eines guten Waisenhauses, natürlich muß die Lektüre der Zöglinge peinlich überwacht, vor Übermaß und Mißbrauch bewahrt und geistig ausgenützt werden. Es könnten sich zweckmäßig Erzählstunden an die Lektüre anschließen. Der Lesewut ist entschieden zu steuern. Daneben sind Spiele aller Art, insbesondere mit dem Baukasten, ferner Geduld- und bildende Spiele vielfach zu pflegen und es muß der individuellen Neigung der Zöglinge dabei Rechnung getragen werden. Jedes Waisenhaus sollte Turngeräte, eine Kegelbahn, einen Spielplatz mit Geräten, einen genügend großen Garten, eventuell auch ein Versuchsfeld besitzen. Mädchen weise man in allen praktischen Hausarbeiten (Herstellung von Kleidern und Wäsche, Ausbesserung dieser), auch zu Reinigungs- und Küchenarbeiten an, denn ein Waisenkind soll schon in der Jugend tüchtig und gewissenhaft arbeiten lernen. Die Knaben sind anzuleiten, in einer Werkstätte nützliche Gegenstände, z. B. Geschenke für Erwachsene, einfache Haus- und Küchengeräte anzufertigen. Auch hiefür ist geschultes Personal beizustellen, auch könnten als Aufseher geübte Handwerker, Gärtner, Näherinnen bestellt werden, es muß da eins ins andere greifen. Doch achte man bei der Arbeitsausübung darauf, daß den Zöglingen nicht die Zeit zu ihrer Ausbildung beschränkt, daß ihre körperliche Ausbildung nicht einseitig gemacht oder gar geschädigt, daß nicht durch die Veräußerung der Arbeiten die Gewinnsucht wachgerufen werde. Dagegen ist der Sparsinn zu pflegen. In den Ferien muß selbstverständlich für ein reicheres Ausmaß von Beschäftigung gesorgt werden.

8. Ein wichtiger Punkt in der Waisenfürsorge ist endlich die Sorge für die Zukunft der Zöglinge. Grundsatz sei, das Waisenhaus habe tüchtige, brauchbare Mitglieder der menschlichen Gesellschaft, treue, arbeitsame und gewissenhafte Menschen heranzubilden.

Im allgemeinen sei man bestrebt, daß die Waisenkinder, nicht allzusehr über das Ziel der Durchschnittsgesellschaft hinausstrebend, sich nach freier Wahl und sorgfältiger Erwägung einem Berufe widmen, der ihre Zukunft (eigenen Fleiß vorausgesetzt) sicherstellt. Daß dabei natürliche Begabung, Talent und Charakter eine Rolle spielen, ist selbstverständlich. Besonders begabten Zöglingen darf der Zugang zu weiterer Ausbildung (Studien) nicht abgeschnitten werden. Solchen sind Stipendien, Stiftplätze etc. zuzuwenden, auch ist es hie und da wünschenswert, daß sie über das schulpflichtige Alter hinaus im Waisenhause bleiben, sie werden dann nicht selten eine wertvolle Hilfskraft für die Erziehung. Zeigt endlich ein Zögling eine ausgesprochene Begabung für die Kunst (Zeichnen, Modellieren, Musik), so lege das Waisenhaus schon von früh auf seiner Ausbildung keine Hindernisse in den Weg.

Literatur: Kämmel, „Waisenhäuser" (Enzyklopädie von Schmid, Band X.) — Böhmert, Armenpflege. Gotha 1890. — Buß, Öffentliche Armenpflege. Stuttgart 1844. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. — Puaux, Les oeuvres du Protestantisme français. Paris. — Stolzenburg, „Das Bunzlauer Waisenhaus". Breslau 1854. — Münsterberg, Kinderfürsorge (Handbuch für Staatswissenschaften, Supplementband, 1896). — Zeitschrift für Sozialwissenschaft (1898, Heft 10). — Uhlhorn, Christliche Liebestätigkeit, 3. Bd. Stuttgart. — Zarnack, Geschichte des Potsdamer Militärwaisenhauses, 1824. — Ladame, Les Orphelinats de la Suisse et des principaux pays de l'Europe. Paris 1879.

Wien. *Ferd. Frank.*

Waitz Theodor, namhafter Psycholog und Pädagog, dem weiteren Kreise der Herbartianer angehörig, wurde am 14. März 1821 in Gotha als Sohn des dortigen Seminardirektors geboren. Er studierte in Jena und Leipzig Philologie, Mathematik und Philosophie, habilitierte sich 1844 in Marburg, wo er 1848 außerordentlicher Professor wurde; er starb daselbst am 21. Mai 1864. Durch seine vortreffliche Ausgabe des Aristotelischen Organon (logische Schriften), 2 Bände, Leipzig 1844—1846 reihte er sich den Aristotelikern ein, legte jedoch seinen eigenen Forschungen nicht die Aristotelischen, sondern die Herbartschen Anschauungen zu Grunde. Doch sah er von einer Begründung der Psychologie auf Metaphysik und Mathematik ab, neigte vielmehr zu deren Anlehnung an die Naturforschung, wie dies in seinem „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft", Braunschweig 1849, hervortritt und noch mehr in seinem umfassenden Werke „Anthropologie der Naturvölker", Leipzig 1859 (fortgesetzt bis Band 6 von G. Gerland). Aus seinen pädagogischen Vorlesungen wuchs seine „Allgemeine Pädagogik" heraus, zuerst 1852,



Theodor Waitz.

4. Aufl. herausg. von O. Willmann 1898. Waitz schließt sich Herbart in der Zurückführung der psychischen Erscheinungen auf das Vorstellen an, unterscheidet aber bestimmter die drei Gebiete der seelischen Tätigkeit: Sinnlichkeit, Gemüt und Intelligenz, nach denen er auch die Erziehungslehre gliedert. Dabei liegt zwar kein ausgesprochener Anschluß an Aristoteles vor, aber es wird damit die dem letzteren geläufige Unterscheidung von Sinn, Trieb und Geist wieder aufgenommen. In der Durchführung tritt das von Herbart betonte Prinzip der Bildung des Gedankenkreises und der ihr dienenden Vereinheitlichung des Unterrichts bei Waitz zurück, dagegen zieht dieser den Bildungsgehalt der einzelnen Lehrfächer und die ihnen eigenen Denkinhalte sorgfältiger in Betracht.

Auch in der damit gegebenen Betonung des objektiven Faktors des Unterrichts könnte man eine Nachwirkung der Aristotelischen Lehre erblicken, daß das Erkennen einen gegebenen, von ihm zu aktuierenden Denkinhalt zur Voraussetzung hat. Den Zweck der Erziehung sieht Waitz wie Herbart durch die Ideen bestimmt, als welche er die innere Freiheit, das Wohlwollen und die Zivilisation aufführt. Durch den letztgenannten Begriff tritt das soziale Element bedeutsamer in die Erziehungsmotive ein als bei Herbart, der dasselbe nicht in der Anlage seines Systems, sondern erst in seinen späteren Schriften einigermaßen zur Geltung bringt.

Waitz ist das Verdienst einer namhaften Förderung der philosophischen Pädagogik, insbesondere durch Ergänzung der Herbartschen Theorie zuzusprechen. Vgl. die Ausgabe seiner „Allgemeinen Pädagogik" von dem Unterzeichneten, deren Einleitung eine nähere Besprechung von Waitz's Leistungen und in der 4. Aufl. die Gerlandsche Biographie desselben enthält.

Salzburg. *O. Willmann.*

Waldeck und Pyrmont, Flächenraum 1121 *km*², 59.135 Einwohner. Das Schulwesen in den Fürstentümern Waldeck und Pyrmont wurde in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts durch eine Reihe von Gesetzen und Verordnungen auf eine bedeutende Höhe gebracht. Das heute noch gültige Schulgesetz datiert schon vom Jahre 1855. Von 1869—1885 stand das gesamte Schulwesen unter Oberaufsicht des Provinzial-Schulkollegiums zu Kassel. Im Jahre 1885 ist die Verwaltung des Volksschulwesens auf den Landesdirektor in Arolsen übergegangen. Das höhere Schulwesen ist bei dem Provinzial-Schulkollegium zu Kassel verblieben.

Es bestanden 1903: 135 Volksschulen mit 178 Lehrpersonen (167 Lehrer, 11 Lehrerinnen) und 10.553 Kindern (5596 Knaben, 4957 Mädchen). Die Schulpflicht besteht vom 6. bis 14. vollendeten Lebensjahr bei Knaben und vom 6. bis 13. Lebensjahre bei Mädchen.

An den Volksschulen wird Fortbildungsunterricht erteilt, zu dem die Knaben noch zwei Jahre nach dem Austritt aus der eigentlichen Volksschule verpflichtet sind.

Die Lehrpersonen werden auf den preußischen Seminaren zu Homberg, Schlüchtern, Frankenberg, Dillenburg, Usingen und Fulda herangebildet.

Der Anfangsgehalt für festangestellte Lehrer und Lehrerinnen beträgt neben freier Dienstwohnung oder entsprechender Mietsentschädigung und gegebenenfalls neben einer Vergütung für Versehung des Kirchendienstes: *a*) auf dem Lande: 1100 M. für Lehrer, bezw. 850 M. für Lehrerinnen; *b*) in den Städten: 1100—1300 Mark für Lehrer, bezw. 900—1000 M. für Lehrerinnen. Der Gehalt steigt nach siebenjähriger Dienstzeit durch neun gleich hohe Alterszulagen im Betrage von 120 und 130 M. für Lehrer auf dem Lande und 140 und 160 M. für Lehrer in den Städten, bezw. 90—100 M. bei Lehrerinnen von drei zu drei Jahren bis auf *a*) auf dem Lande: 2180—2270 M. für Lehrer, bezw. 1660 M. für Lehrerinnen, *b*) in den Städten: 2360—2740 M. für Lehrer, bezw. 1710—1900 M. für Lehrerinnen.

Die Pension beträgt bei einer Dienstzeit unter zehn Jahren 1/3, vom vollendeten zehnten Dienstjahre an 1/2 und vom vollendeten 25. Dienstjahre an 2/3 des ordentlichen (pensionsfähigen) Gehalts.

Die Ausgaben für das gesamte Volksschulwesen betragen jährlich etwa 350.000 Mark; an Pensionen für Lehrer und Lehrerinnen werden etwa 25.000 M. jährlich gezahlt.

Von höheren Lehranstalten sind zu nennen: 1. das fürstliche evangelische Landesgymnasium (Fridericianum) zu Korbach, gegr. 1578, mit neun Klassen, 134 (1905) Schülern, 10 Lehrern; 2. städtisches evangelisches Realprogymnasium zu Arolsen, gegr. 1852, berechtigt seit 1872, mit sechs Klassen, 98 (1905) Schülern, 6 Lehrern; 3. städtische evangelische Realschule in Niederwildungen, gegr. 1891 als Abteilung der Stadtschule, berechtigt seit 1900 (6 Klassen, 108 (1905) Schüler, 7 Lehrer); 4. städtische evangelische Stadtschule zu Niederwildungen, reorganisiert 1891, *a*) höhere Mädchenschule, drei Klassen, 39 Schülerinnen, *b*) Volksschule; 5. Pädagogium zu Pyrmont, eröffnet 1891, Progymnasium und Realschule (Kl. VI—U II), berechtigt seit 1894 und verbunden mit Internat (135

Schüler). Städtische höhere Töchterschulen gibt es zu Arolsen und Pyrmont.

Literatur: Kurtz Karl, Die Volksschulgesetzgebung des Fürstentums Waldeck. Arolsen 1857.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Waldschulen. Allerwärts bekundet sich in unseren Tagen das Bestreben, die gesundheitlichen Verhältnisse in den Schulen aller Kategorien aufzubessern, offenbar ein Zeichen der fortschreitenden Erkenntnis von der Wichtigkeit der Gesundheit für das Volkswohl überhaupt, der heranwachsenden Generation im besonderen. Die wichtigsten Maßregeln für die Verbesserung der Schulhygiene sind in diesem Handbuch in verschiedenen Artikeln eingehend behandelt worden. Nur einer in allerneuester Zeit erörterten und zum Teil schon in Wirklichkeit umgesetzten Idee, der Gründung von Waldschulen, soll hier noch besonders gedacht werden.

Die großen Städte, namentlich die Hauptstädte, ferner aber auch die Industrieorte beherbergen zumeist auch eine Bevölkerungsklasse — es sind dies die Ärmeren, die Arbeiter —, deren Kinder daheim, wie die Dinge nun einmal liegen, nicht immer unter günstigen Bedingungen wohnen und leben. Für den schulpflichtigen Teil dieser Kinder ist es schon ein Segen, daß sie während mehrerer Stunden des Tages außerhalb ihrer engen Wohnungen in den doch jetzt schon zumeist geräumigen, luftigen und lichten Schulhäusern zubringen können. Es ist bekannt, daß der Staat und die Gemeinden außerdem vielfach für Unterbringung und Beschäftigung der ärmeren Kinder auch im vorschulpflichtigen Alter auf die verschiedenste Weise sorgen, auch für eine geordnete Beschäftigung derselben zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht und nach der eigentlichen Schulzeit. Indes hat sich doch gezeigt, daß die genannten Veranstaltungen, auch alle Arten der körperlichen Übungen, Turnen, Jugendspiele u. dgl. inbegriffen, vielfach nicht ausreichten, gewisse konstitutionelle Gebrechen der Kinder der Armen, schwächliche Körperanlage, Blutarmut u. s. w. zu beheben, höchstens verhüteten, daß jene Schäden einen weiteren Umfang annehmen. Die Stadt Charlottenburg hat sich daher gewiß ein großes Verdienst erworben, daß sie als Tageserholungsstätte für kränkliche, aber noch unterrichtsfähige Kinder im Walde von Westend in der Nähe des Schlosses Ruhwald zunächst versuchsweise eine Waldschule errichtet hat, die ebensosehr hygienischen wie pädagogischen Interessen dienen will.

Auf dem von einem Drahtzaune umschlossenen, etwa 1 *ha* großen, ziemlich hoch gelegenen, etwas welligen, von hohem Kiefernwalde bestandenen Grundstücke befinden sich eine Schulbaracke, eine Wirtschaftsbaracke, eine Wasch- und Badebaracke, eine Abortanlage und eine auf einer Längsseite offene Halle mit Holzfußboden und überhängendem Dache. Die Schulbaracke enthält 2 Klassenräume, 2 kleinere Räume für die Lehrer und einen gemeinschaftlichen Flur. Vor der Schulbaracke sind im Freien feste Tische und Bänke in einfacher ländlicher Weise zur Benützung für die Kinder angebracht. An geeigneter Stelle des Geländes sind Turngeräte aufgestellt, bezw. zum Teil an Waldbäumen in zweckmäßiger Weise befestigt. Die Schule ist für 100 bis 120 Kinder beiderlei Geschlechtes und aller Konfessionen bestimmt. Am 16. August 1904 wurde die Schule eröffnet, am 15. September d. J. waren bereits 120 Schüler zum Unterricht versammelt. Die Kinder stehen unter ständiger Aufsicht eines Schularztes (jetzt Privatdozent Dr. Bendix). Die Auswahl findet auf Vorschlag der Schulärzte statt. Berücksichtigt wurden Kinder mit beginnenden chronischen Herz-, Lungen- und ähnlichen Organkrankheiten, welche Bleichsucht, Blutarmut und allgemeine Schwächlichkeit nach sich ziehen, ohne jedoch die Kinder unfähig zum Unterricht oder gar bettlägrig zu machen. Die Verpflegung der Kinder ist gut und reichlich. Schon nach wenigen Wochen ihres Waldaufenthaltes machten die Kinder einen überraschend günstigen Eindruck, nach $2^1/_2$ bis 3 Monaten war ihr Organismus derart gekräftigt und widerstandsfähig geworden, daß selbst während der regnerischen und teilweise recht kühlen Tage im Oktober kein einziges Kind trotz teilweise mangelhafter Fußbekleidung an einer Erkältung oder Katarrh der Nase, des Rachens oder der Luftröhre erkrankte. Über die Organisation dieser Schule muß noch bemerkt werden, daß sie sich in sechs

aufsteigende Klassen gliedert, welche den sechs oberen Klassen der siebenstufigen Charlottenburger Gemeindeschulen entsprechen; von der Errichtung der untersten Klasse war zunächst abgesehen worden, weil man annahm, daß den meisten Kindern des ersten Schuljahres der Weg in die Waldschule zu weit sei, denn die Kinder kommen früh aus der Stadt in die Waldschule und treten abends gemeinsam mit den Lehrern und Lehrerinnen die Rückfahrt in die Stadt an. Auf jede Klasse entfallen durchschnittlich 20 Schüler. Der Unterricht dauert täglich nur 2 bis $2^1/_2$ Stunden; er wird in halbstündlichen Lektionen erteilt. Nach jeder halben Stunde ist eine kurze Pause von etwa drei Minuten, nach jeder ganzen Stunde eine solche von 10 Minuten. In den Pausen müssen die Kinder regelmäßig die Schulstube verlassen. Der Unterricht in Naturkunde, Heimatkunde, Singen und Turnen wird, wenn es das Wetter gestattet, im Freien erteilt. Beim Eintritt der kalten Jahreszeit (etwa Ende Oktober) kehren die Kinder in die von ihnen vorher besuchten Klassen der Volksschulen Charlottenburgs wieder zurück, um anfangs Mai wieder in die Waldschule hinauszuwandern. In erziehlicher Hinsicht ist zu bemerken, daß infolge des engen und freundschaftlichen Verkehres zwischen Lehrern und Schülern auf Herz und Gemüt der Kinder ein heilsamer Einfluß ausgeübt worden ist. Der Bericht, welcher seitens des leitenden Lehrers über das erste Schuljahr abgegeben worden ist, enthält unter anderem folgende Bemerkung: „Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Waldschule in sanitärer Beziehung mit den einfachsten medizinischen, bezw. hygienischen Hilfsmitteln — dauernder Aufenthalt in frischer Luft bei jeder Witterung, Bestrahlung durch das Sonnenlicht, einfaches oder Salzbad, Duschen, einfachste, aber kräftige Kost, Schulunterricht mit Einschränkung der Stunden- und Schülerzahl — bereits mit ihrem ersten Versuch von drei Monaten seinen außerordentlichen Nutzen für die kranken und siechen Kinder gestiftet hat."

Die preußische Unterrichtsverwaltung hat denn auch die Vorteile der Einrichtung von Waldschulen anerkannt und in dem Ministerialerlaß vom 5. Jänner 1906 geradezu die weitere Errichtung solcher Schulen empfohlen. Der Erlaß hat folgenden Wortlaut: „Im Hinblick auf die Gefahren, welche in großen Städten und in Orten mit vorwiegend industrieller Beschäftigung der Bewohner für eine gesunde Entwicklung der Jugend bestehen, sind alle Veranstaltungen lebhaft zu begrüßen, welche auf eine gesundheitliche Kräftigung der Schuljugend abzielen. Je wirksamer solche Maßnahmen sind, um so nachdrücklicher sind sie zu empfehlen und um so tatkräftiger zu fördern. Unter denselben verdient die Waldschule wegen ihrer eigenartigen Verbindung des gesundheitlichen Zweckes mit dem erziehlichen vorzugsweise Beachtung. Indem ich auf den bezeichneten Abdruck („Eine Beschreibung der Charlottenburger Waldschule") noch ausdrücklich aufmerksam mache, veranlasse ich auf besonderen Befehl Sr. Majestät des Kaisers und Königs die Königl. Regierung, in geeigneter Weise für die weitere Verbreitung der Darlegung zu sorgen und überall da, wo seitens größerer Städte und Landgemeinden ihres Bezirkes sich das Bestreben nach Begründung ähnlicher Einrichtungen zeigt, dieses Bestreben möglichst wirksam zu fördern . . ." Mit diesem Gegenstand hat sich noch weiter „Der Allgemeine deutsche Verein für Schulgesundheitspflege" in seiner siebenten Jahresversammlung in Dresden (1906) beschäftigt, in welcher der Stadtschulrat Dr. Neufert—Charlottenburg einen Vortrag über Waldschulen hielt. Er bezeichnete als das pädagogische Ziel derselben, die Schüler durch einen ihrem Kräftigungszustand angepaßten Unterricht so weit zu fördern, daß sie bei ihrer Rückkehr in die Volksschule mit den ehemaligen Klassengenossen Schritt halten können. Wünschenswert sei die Ausdehnung des Waldschulbetriebes auf die milderen Wintermonate und wenigstens für einen Teil der waldschulbedürftigen Kinder die Unterbringung in einem der Waldschule angeschlossenen Sanatorium mit Tag- und Nachtbetrieb.

Thiel Peter ist in seinem Vortrage „Die Waldschule in der freien Natur . . ." (I. Internationaler Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904) noch weiter gegangen, indem er unter Betonung der Notwendigkeit des Unterrichts im Freien vorschlug, die Waldschule zunächst nur versuchsweise für die Leiblichgebrechlichen einzurichten, dann aber überhaupt so viel als möglich den

Unterricht in der Schulstube (die „Zwischen-Vier-Mauern-Schule") gegen den Unterricht im Freien, gegen die freie Waldschule zu vertauschen.

Nicht zu verwechseln mit diesen Waldschulen sind die gleichfalls segensreich wirkenden Waldheilstätten (Schulsanatorien) für Kinder, wie sie in Schönholz und Sadowa (Rotes Kreuz) und in der Nähe Wiens, dessen herrliche Waldumgebung für solche Bestrebung besonders günstig ist, unter dem Namen „Tagesheimstätte" (Hütteldorf, Pötzleinsdorf) ins Leben gerufen worden sind. Die genannten Anstalten dienen lediglich der leiblichen Erholung; Unterricht wird in ihnen nicht erteilt.

Literatur: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, September-Oktoberheft 1905, S. 641. — Deutsche Schulgesetzsammlung, 35. Jahrgang (1906), Nr. 17. Vgl. auch die Artikel dieses Handb. „Ferienkolonien" und „Landerziehungsheime". — Paderstein-Elb Paula, Das Paradies der Kinder, in Reclams Univers. 1906, Heft 37 und Bericht des I. Internationalen Kongresses für Schulhygiene. Nürnberg 1904, 2. Bd., S. 346. — John Julius, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung. Wien und Leipzig 1906. — Neufert, Die Charlottenburger Waldschule. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. XIV. Jahrg. 1905.

Linz. *J. Loos.*

Wandkarten s. d. Art Geographie.

Wandtafel s. d. Art. Schultafel.

Wassmannsdorff Karl wurde am 24. April 1821 in Berlin geboren. Schon als Schüler des Gymnasiums zum Grauen Kloster turnte er mit großem Eifer bei Eiselen, später bei Lübeck. Letzterem leistete er als Vorturner gute Dienste, ebenso bei der Herausgabe des „Lehr- und Handbuches der deutschen Turnkunst" (1842/43). Nach der Schulzeit studierte er Philologie. 1845 ging er nach Basel als Lehrer des Gymnasiums, wo er sich bald mit A. Spieß (s. d.) innig befreundete, nachdem er schon in Berlin der Spießschen „Turnlehre" mit Begeisterung näher getreten war. Bei der Herausgabe des vierten Bandes der „Lehre der Turnkunst" fand Spieß in Wassmannsdorff einen kritischen Berater von so großer Sachkunde, daß er ihm zahlreiche Verbesserungen, Winke und Zusätze verdankte. Nach zweijährigem Aufenthalt in Basel folgte Wassmannsdorff einem Rufe nach Heidelberg, um dort dem Turnen eine Stätte zu bereiten, indem er den Turnunterricht am Lyzeum, an der höheren Bürgerschule, an den Volksschulen und an der Universität leitete. In der Folgezeit nahm er sich auch der Turnvereine liebevoll an. In Heidelberg ist Wassmannsdorff geblieben, auch nachdem er wegen Kränklichkeit genötigt war, sich von der praktischen Tätigkeit gänzlich zurückzuziehen



Wassmannsdorff.

und auf literarische Arbeiten zu beschränken. 1861 überreichte er dem Großherzoge von Baden eine Denkschrift über die Einrichtung des badischen Turnwesens und Errichtung einer Anstalt zur Ausbildung von Turnlehrern. Die badische Regierung hatte schon 1847 an die Errichtung einer Turnlehrerbildungsanstalt gedacht und Wassmannsdorff für die Leitung derselben ins Auge gefaßt. Die Unruhe des Revolutionsjahres verursachte jedoch eine Verschiebung des Planes und auch jetzt, nach Prüfung der Wassmannsorffschen Vorschläge kam es noch nicht zu seiner Ausführung — erst 1869 trat die Anstalt ins Leben,

und zwar nicht in Heidelberg, sondern in Karlsruhe (unter Mauls Leitung).

Wassmannsdorffs Hauptverdienst liegt auf dem schriftstellerischen Gebiete. Insbesondere war es hier sein entschiedenes Eintreten für die Spießsche Richtung, das zunächst seinem Namen eine weitreichende Bedeutung verlieh. Seine erste Schrift war die „Zur Würdigung der Spießschen Turnlehre“, 1845 bei Schweighauser in Basel erschienen. 1855 veröffentlichte er in den neuen Jahrbüchern der Turnkunst von Kloß eine sehr gründliche Beurteilung der „Turntafeln“ seines Lehrers Eiselen. An Spieß schlossen sich an seine Aufsätze und Schriften: „Gang- und Hüpfarten für das Mädchenturnen“ (1867), „Die Ordnungsübungen des deutschen Schulturnens“ (1868), „Reigen- und Liederreigen aus dem Nachlasse von Ad. Spieß“ (1869) u. a. m. Daneben wandte Wassmannsdorff schon von 1845 ab der Turnsprache seine besondere Aufmerksamkeit zu. 1861 trat er mit seinen „Vorschlägen zur Einheit in der Kunstsprache des deutschen Turnens“ hervor, die allgemeine Zustimmung fanden. In erbitterte Fehde geriet er wegen des Geschlechtes des Wortes „Hantel“ (der H., nicht die H.) und wegen der Abstammung des Wortes Barlauf oder Barrlauf (wie Wassmannsdorff schreibt). Seine turnsprachlichen Arbeiten trugen ihm den Ehrentitel des „Turnphilologen“ ein. Auch der Fecht- und Ringkunst widmete Wassmannsdorff große Aufmerksamkeit. Am eingehendsten aber hat er sich, besonders seit 1870, mit der Turngeschichte befaßt. Ihm verdanken wir die Berichtigung zahlreicher turngeschichtlicher Irrtümer und die richtige Würdigung vieler Pädagogen in betreff ihrer Stellung zu den Leibesübungen, namentlich die genaueste Kenntnis der Leibesübungen im deutschen Mittelalter, wie auch der Philanthropine und ihrer Leiter und Lehrer.

W. starb nach langem Leiden am 6. August 1906.

Literatur: Hirth, Das gesamte Turnwesen, 2. Aufl. von Dr. Gasch, Hof 1893, Rud. Lion. — Euler, Dr. Karl Wassmannsdorff, Monatsschrift für das Turnwesen, 1886, S. 89 ff. — Derselbe im Enzyklop. Handb. III. — Rühl, Deutsche Turner, Wien 1901, Pichler. — Derselbe, Entwicklungsgeschichte des Turnens. 2. Aufl., Leipzig 1897, Ed. Strauch. — Cotta, Leitfaden. Leipzig 1902, Voigtländer. — Neuendorff, Dr. Karl Wassmannsdorff, Monatsschrift für das Turnwesen, 1906, S. 290 ff.

Berlin. *H. Schröer.*

Wechselseitiger Unterricht s. d. Art. Bell und Lancaster.

Wehrli Johann Jakob, der verdienstreiche schweizerische Schulmann, der „Vater der Armen“, wurde gleich Diesterweg im Jahre 1790, nur wenige Tage nach dem großen Vorkämpfer für eine naturgemäße Erziehung, am 6. November geboren. Sein Vater wirkte als kärglich besoldeter Lehrer in Eschikofen im Kanton Thurgau und nahm den kleinen Jakob, der schnell und leicht lernte, schon mit fünf Jahren in die Schule. Später besuchte der junge Wehrli auch noch die Stadtschule in Frauenfeld und im Herbste 1807, da er sich entschlossen hatte, Schulmeister zu werden, einen Fortbildungskursus für Landschullehrer. Dieser Kursus wurde von dem Stadtpfarrer Kappeler, einem begeisterten Anhänger Pestalozzis, in dessen Geiste geleitet. Neue Gesichtspunkte erschlossen sich hier dem lernbegierigen Schüler und er erkannte, der rechte Unterricht müsse immer von den Anlagen und Kräften ausgehen, die im Kinde schlummern. Nach Beendigung des Kurses fand Wehrli eine provisorische Anstellung als Lehrer in der Schule zu Leutenegg und von hier kam er im Jahre 1810 zu Fellenberg nach Hofwyl, der ihn an die Spitze der Armenschule stellte, die Wehrli mit sieben Knaben eröffnete.

Dort wirkte er in wahrhaft vorbildlicher Weise über 20 Jahre lang als Armenschulmann. Sein Haupterziehungsmittel war die körperliche, einen wirtschaftlichen Zweck ernsthaft verfolgende Arbeit; an diese erst schloß er den Unterricht (meist Gelegenheitsunterricht) und alle übrige erziehende Einwirkung an. Wehrlis Streben war, den Armen in den der Armut entsprechenden äußeren Verhältnissen zur Gesittung und zur vollen Entfaltung seiner Kräfte zur Erringung einer menschenwürdigen Existenz zu führen, und zwar auf Grundlage landwirtschaftlicher Beschäftigung.

Im Jahre 1824 schrieb er an seinen Vater: „Spende Brot, spende Geld und du

hast den Armen nur so lange wohlgetan, als sie das Brot gegessen, das Geld verbraucht haben. Aber erziehe sie, lehre sie arbeiten, lehre sie der menschlichen Gesellschaft nützlich werden; dann hast du sie mit bleibenden Reichtümern ausgestattet".

Die Ideen zu dieser Armenanstalt gingen nicht von Wehrli aus, sondern von Fellenberg, der wieder auf Pestalozzis Erfahrungen auf dem Neuhof zurückgriff; aber Wehrli war der Mann, der sie ins Praktische umsetzte. Die Anstalt (schon 1804 gegründet) erlangte erst Bedeutung, als Wehrli 1810 die Leitung übernahm, und blühte und ward Muster für ähnliche Anstalten, solange er in Hofwyl (bis 1833) wirkte. Daher ist auch der Name Wehrlischulen gerechtfertigt.

Allmählich wurde nun aus der Wehrlischen Anstalt eine Art Normalarmenschule, d. h. ein Seminar für Armenschullehrer, das erste von In- und Ausland anerkannte Musterbeispiel dieser Art. Seit Ende der Zwanzigerjahre wurden der Anstalt noch eine Erziehungsanstalt für den landwirtschaftlichen Mittelstand sowie Normalkurse für Schullehrerbildung angegliedert.

Pestalozzi, der das erfolgreiche Wirken dieses Volksbildners auf seinem alten Felde mit reger Anteilnahme verfolgte, sprach Wehrli wiederholt seine volle Anerkennnng und Zustimmung aus.

1833 wurde Wehrli Direktor eines neu zu gründenden Seminars zu Kreuzlingen am Bodensee in seinem Heimatskanton; dort trat er 1853 in den Ruhestand und starb 1855 in Guggenbühl, wo er kurz zuvor eine landwirtschaftliche Mittelschule (Ackerbauschule) gegründet hatte. Aus Wehrlis Tätigkeit haben sich im wesentlichen zweierlei Arten von Anstalten entwickelt: die Rettungsanstalten für verwahrloste, sittlich verdorbene Kinder (doch berufen sich diese auch auf Oberlin und Joh. Falk) und die eigentlichen Wehrlischulen, Armenschulen, in denen arme, verwaiste Kinder der arbeitenden Klasse für die Arbeit, Landwirtschaft und ländliches Handwerk, herangezogen werden. Solcher Anstalten sind eine ganze Reihe in der Schweiz und außerhalb der Schweiz entstanden. Diese Armenanstalten haben jetzt bei der Einrichtung der allgemeinen Volksschule und bei der allgemeinen Schulpflicht ihre Bedeutung verloren; aber in neuester Zeit hat der katholische „Verein der Kinderfreunde" es sich zur Aufgabe gestellt, „die arme, verlassene oder verwaiste Jugend durch christliche Erziehung in



Waisenhäusern oder Lehr- und Erziehungsinstituten, in Werkstätten und landwirtschaftlichen Höfen zu brauchbaren Gliedern der Gesellschaft heranzubilden", und das Benediktinerpriorat in Innsbruck leitet im Dienste dieses Vereines mehrere Anstalten in Tirol, in denen solche Knaben nicht bloß christlich erzogen und in allen Schulfächern unterrichtet, sondern auch durch praktische Anleitung in Garten-, Feld- und Wiesenbau zu tüchtigen landwirtschaftlichen Dienstboten und Handwerkern herangebildet werden. Diese Einrichtung soll auch auf andere Kronländer Österreichs übertragen werden, um so bei der bekannten Landflucht der arbeitenden Klasse diese der Landwirtschaft zu erhalten. Auch manche Waisenhäuser haben schon zum Mittel der landwirtschaftlichen Kolonie gegriffen.

Literatur: Wehrli, Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der 1. und 2. Elementarklasse, 1832—1833. — Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube, 1833. — Pupikofer, Leben und Wirken von J. J. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirektor. Frauenfeld 1857. — Schlegel J. J., Drei Schulmänner der Ostschweiz. Zürich 1879. — Morf, J. J. Wehrli, im Neujahrsblatt der Hülfsgesellschaft Winterthur. Winterthur 1891. — Tschudi, Vater Wehrli, in der Zeitschrift „Über Berg und Tal". Zürich 1893. — Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule. — Hunziker, Wehrli, in der Allgemeinen deutschen Biographie. — Seifensieder, J. J. Wehrli, Ein Jünger Pestalozzis. Fürth 1896. — Riecke, Über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt in Hofwyl. Tübingen 1823. — Zellweger, Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergs Grundsätzen. Trogen 1845. — Riecke, Wehrlianstalten, in Schmids Enzyklopädie. — Wehrli in Beyers „Deutscher Schulwelt des 19. Jahrhunderts".

Leuschner-Popek.

Weibliche Bildung s. d. Art. Frauenbildung, Mädchenerziehung, Mädchenlyzeen.

Weibliche Handarbeiten. Als der Mensch das Bedürfnis empfand, seinen Körper zu bedecken, benützte er Tierfelle hiezu. Dornen und Fischgräten hielten diese zusammen. Auch Löcher wurden hineingebohrt und durch diese Sehnen von Tieren hindurchgezogen, um sie zusammenzufügen.

Mit diesen einfachen Tätigkeiten wurde der Grund zu den sogenannten „weiblichen Handarbeiten" gelegt.

Als Dornen, Fischgräten, Sehnen und Tierfelle nicht mehr genügten, erfand man Steck- und Nähnadeln, Gespinste und Gewebe. Aus diesen verfertigte man bei fortschreitender Geschicklichkeit Wäsche- und Bekleidungsgegenstände sowie zahllose andere zum häuslichen Gebrauche und zu Verschönerungszwecken dienende Arbeiten. Man bezeichnet diese als weibliche Handarbeiten, weil sie anfänglich meist in das Bereich der Frauen fielen. Doch gebührt ihnen diese ausschließliche Bezeichnung schon längst nicht mehr, denn schon in den ältesten Zeiten beschäftigten sich auch Männer mit dem Spinnen, Weben, Netzestricken, Schneidern u. a. Gegenwärtig werden alle diese Arbeiten auch mittels Maschinen ausgeführt. Sie sollten eigentlich Fadenarbeiten heißen, da zu jeder derselben unbedingt Fäden gehören. Selbst die Bezeichnung Nadelarbeiten ist ein zu enger Begriff, da man außer den Nadeln noch verschiedene andere Werkzeuge zu deren Ausführung verwendet, wie z. B. Spitzenklöppel, Frivolitätenschiffchen u. a.

In den ältesten Zeiten gab es wohl keinen besonderen Unterricht in diesen Arbeiten. Die dazu gehörigen Handgriffe übertrugen sich in unbewußter Weise von den Müttern auf die Töchter, indem diese das mechanisch nachahmten, was sie jene arbeiten sahen. Später trat ein absichtliches Vormachen hinzu, indem die Mutter ihre Tochter zur Ausführung bestimmter Gegenstände anleitete.

Somit waren es hauptsächlich die Mütter, die ihren Töchtern den Handarbeitsunterricht erteilten, doch mögen sich schon in den frühesten Zeiten auch andere mit demselben beschäftigt haben. Wir lesen z. B. in der Bibel, daß Nauma, die Schwester Tubalkains, für den Unterricht in der Webkunst gesorgt habe. Ebenso finden wir „Sprüche", Kapitel 31: „Die Frau geht mit Wolle und Flachs um und arbeitet gerne mit den Händen; sie streckt ihre Hand nach dem Rocken und ihre Finger fassen die Spindel.

In Ägypten war, wie die reichhaltige Sammlung des k. k. österreichischen Museums beweist, die Flechttechnik allgemein verbreitet. In den Gräbern fand man geflochtene Mützen. Diese Technik findet sich übrigens noch bis zum heutigen Tage bei verschiedenen Völkern, z. B. bei den Ruthenen. Interessant ist es, daß schon die Ägypter Strümpfe verfertigten. Frau Emilie Bach, gewesene Leiterin der k. k. Fachschule für Kunststickerei in Wien, hat im Louvre in Paris einen gestrickten Strumpf gefunden, der aus einem Mumiengrabe stammen soll. Jedenfalls hat man schon im 4. und 6. Jahrhundert v. Chr. Strümpfe gearbeitet, die nicht nur gestrickt, sondern auch mit der Nadel verfertigt wurden. Die Geschichte berichtet uns, daß bei den Hellenen die Erziehung der Töchter die Mutter leitete, welche darin von den Sklavinnen unterstützt wurde. Man unterrichtete die jungen Mädchen in den not-

wendigen weiblichen Handarbeiten, Spinnen, Weben, Nähen, Sticken und lehrte sie, dem künftigen Gatten treu zu sein.

Die alten Römer legten bei der Erziehung der Töchter auch ein großes Gewicht auf das Spinnen, Weben, Nähen und Sticken. Die Mütter oder weibliche Anverwandte des Hauses erteilten ihnen Unterricht darin.

In den ersten Zeiten des Christentums erhielten die Mädchen den Handarbeitsunterricht auch meist nur von ihren Müttern. So schreibt Hieronymus († 420), einer der hervorragendsten Kirchenväter, an Läta, Gemahlin des Toxotius, die ihre Tochter Paula zum Dienste Gottes erziehen wollte, unter anderem: „Dich selbst habe sie zur Lehrerin, Dich soll das unerfahrene Kind bewundern. Sie lerne Wollarbeiten machen, Netze stricken, das Körbchen im Schoße halten, die Spindel drehen und mit dem Daumen Faden ziehen. Dagegen verschmähe sie seidene Gewebe, kostbare Tücher und eingewebtes Gold. Solche Gewänder möge sie sich anfertigen, die den Körper warm halten, nicht aber die den bekleideten Körper pflegen."

Im Mittelalter wurden die Ritterfräulein von der Mutter erzogen und in den häuslichen Arbeiten unterrichtet. Später kamen sie an ein fremdes Fürstenhaus oder in ein Kloster, wo sie lesen und schreiben und insbesondere weibliche Handarbeiten lernten.

Zur Zeit der Reformation gab es schon Mädchenschulen, doch hing deren Bestand von der Willkür der Schul- oder Lehrfrauen sowie von dem Willen der Eltern ab, ihre Töchter in diese Schulen zu schicken. Hier mögen dieselben wohl auch in den weiblichen Handarbeiten unterrichtet worden sein. In Leipzig wurden im Jahre 1539 Mädchenschulen gegründet, in welchen die Kinder unter anderem auch „nähen" lernten.



Weibliche Handarbeiten.

Im 17. Jahrhundert finden wir schon einzelne Schulen, in welchen der Handarbeitsunterricht ausdrücklich vorgeschrie-

ben war. So sollten in dem 1624 zu Rostock begründeten Waisenhause „mit Beliebung der Herren Bürgermeister, zu den Mädchen und Knaben, soviel nöthig, Präceptoren, Meister und allerhand Offizien angenommen werden, die die Kinder in Gottesfurcht und in der Arbeit im Spinnen, Nähen, Knütten, auch wohl Plätten, Weben und sonsten unterrichten können."

In der ersten Verordnung des Herzogtums Mecklenburg-Schwerin vom Jahre 1650, welche die Einrichtung von Dorfschulen empfahl, heißt es: „Auf den Dörfern soll der Pastor oder Küster samt ihren Frauen auch Schule halten und etliche Knaben und Mägdlein im Katechismus, im Gebet, im Lesen, Schreiben und Nähen unterrichten. Die allgemeine Verrohung des 30jährigen Krieges nahm auch Sinn und Lust für die Handarbeiten. Man hatte keine Lust mehr, Näh-, Flick- und Stopfarbeiten selbst zu üben, und es wurde die Herstellung und Instandhaltung der Kleidung und Wäsche eigenen Gewerben überlassen. Da aber die Notwendigkeit erkannt wurde, den im Elternhause entfallenden Unterricht in den weiblichen Handarbeiten zu ersetzen, begann man diesen Unterricht als fakultatives Fach an öffentlichen Schulen einzuführen.

August Hermann Francke, geboren 1663, führte in den von ihm gegründeten Anstalten auch einen Handarbeitsunterricht für Mädchen ein. Bei diesem „lernten alle das Stricken, das Nähen jedoch nur die großen, welche Schulgeld zahlen".

Im 18. Jahrhunderte machte sich die Notwendigkeit eines zweckmäßig geleiteten Handarbeitsunterrichts immer mehr fühlbar. So sagt Friedrich Gedike, geboren 1754, Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, später Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin, bezüglich der Aufgabe der Mädchenschule: „Das allgemein Brauchbare, z. B. Nähen, Stricken, Zeichnen und Zuschneiden der notwendigsten Kleidungsstücke, muß vor allen Dingen recht gelernt und den eigentlichen Kunstarbeiten, z. B. dem Sticken, vorgezogen werden. 1738 forderte König Friedrich Wilhelm I. von Preußen in einer Verordnung, betreffend die Schulen Berlins, die Pflege der Handarbeiten. 1798 verlangte Friedrich Wilhelm III. dasselbe für die Mark Brandenburg und für die Regimentsschulen der Soldatenkinder.

Eingreifend wirkte Ferdinand Kindermann v. Schulstein, geboren 1740, auf den Industrieunterricht ein. Er begann sein großes Werk der Schulreform damit, indem er mit der Volksschule auch Industrieklassen verband, in welchen die Kinder, sowohl Knaben als auch Mädchen, Unterricht im Ackerbau, Spinnen, Stricken, Nähen u. dgl. erhielten. Dabei leitete ihn der Grundsatz, daß die industrielle Beschäftigung den Kindern Lust und Liebe zur Arbeit einimpfe und die Abwechslung mit anderen Gegenständen ihnen eine größere Vorliebe für die Schule einflöße. Zugleich aber wollte er auch den Kindern die Möglichkeit bieten, aus dem Erlöse ihrer Handarbeiten die Anschaffung von Schulrequisiten und anderen Schulgegenständen zu ermöglichen. Seine Ideen fanden allgemeinen Beifall und binnen wenigen Jahren konnte man in Böhmen allein beinahe zweihundert Industrieschulen zählen. Bald folgte auch Deutschland diesem Beispiele.

Im Jahre 1904 wirkte in den Vereinigten Staaten von Nordamerika Booker T. Waßhington, ein als Sklave geborener Neger, in ganz ähnlicher Weise wie einst Kindermann v. Schulstein. Er gründete in der Nähe des Städtchens Tuskegee-Alomba eine Schule, die sich von den allereinfachsten Anfängen bis zu einem weitbekannten Institute emporschwang, in welchem alle Wissenschaften und achtundzwanzig Gewerbe gelehrt wurden. In erster Linie stand der landwirtschaftliche Unterricht, an dem sich auch die Mädchen betätigten. Diese erhielten auch Unterweisung im Waschen, Plätten, Schneidern, Putzmachen und Kinderpflege.

Von einem methodischen Vorgange war zur Zeit Kindermanns v. Schulstein noch keine Rede.

Der Handarbeitsunterricht der Knaben, wie ihn dieser eingeführt, entfiel allmählich aus den Schulen und nur die Mädchen wurden in den weiblichen Handarbeiten unterrichtet. Doch wurde davon abgesehen, ihnen durch die in der Schule ausgeführten Handarbeiten einen Erwerb zu vermitteln.

Immer noch war der Handarbeitsunterricht gänzlich der Willkür der Lehrerinnen überlassen. Gewöhnlich waren es

Frauen oder Töchter der Schulleiter oder Lehrer, welche sogenannte „Industrieschulen" leiteten und keine Befähigung für den Handarbeitsunterricht durch Zeugnisse nachzuweisen hatten. Es bestand auch nicht wie bei den anderen Lehrgegenständen ein Klassenunterricht, sondern die Kinder der verschiedensten Altersstufen waren in einem Schulzimmer vereinigt, wobei jedes Kind arbeiten konnte, was der Mutter oder der Lehrerin beliebte. Der Unterricht beschränkte sich nur auf die manuelle Ausbildung, ein geistbildender Unterricht fand nicht statt. Schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts versuchte man den obligatorischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten einzuführen; in der Tat geschah es aber erst in der zweiten Hälfte desselben Jahrhunderts.

Der Handarbeitsunterricht wurde zuerst als Einzelunterricht erteilt. Diese Form, die bei der häuslichen Unterweisung natürlich war, machte den Unterricht in der Schule unfruchtbar. Aber in den letzten 50 Jahren hat sich eine Anzahl von Schulmännern und Lehrerinnen zur Aufgabe gemacht, eine dem Klassenunterricht angepaßte Methode zu entwickeln. Das Verdienst, die Anregung gegeben zu haben, daß der Handarbeitsunterricht zum geistbildenden Klassenunterricht erhoben wurde, gebührt dem Direktor des Lehrerseminars zu Wettingen in der Schweiz, J. Kettiger. Dieser erteilte in seinem 1854 erschienenen „Arbeitsschulbüchlein, Wegweiser für einen bildenden und methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und Haushaltungskunde", sehr beachtenswerte Winke über die Erteilung des Handarbeitsunterrichts als geistbildenden Klassenunterricht, welche auch gegenwärtig allen über diesen Gegenstand erschienenen Werken zu Grunde liegen.

Er ging von dem Grundsatze aus: „Soll aus der Arbeit jener Segen entstehen, der in ihr ruht, so muß auch die Anleitung zu weiblichen Handarbeiten zum bildenden schulmäßigen Unterricht erhoben, die Arbeitsschule muß zur wirklichen Schule werden. Der Einzelunterricht in der Schule muß aufhören und zum Gesamtunterricht erhoben werden."

Die erste Lehrerin, welche den Unterricht nach Kettigers Grundsätzen gestaltete, war Rosalie Schallenfeld, Leiterin des Seminars für Handarbeitslehrerinnen in Berlin. Sie machte den Vorschlag, das mechanische Nacharbeiten zum geistig durchdachten Arbeiten zu erheben, statt Einzelunterricht Klassenunterricht zu erteilen, den gesamten Handarbeitsunterricht methodisch anzuordnen, den Eltern keine Einmischung in diesen Unterricht zu gestatten, ihn in allen Töchterschulen zum obligatorischen Lehrgegenstand zu erheben, ihn unter die Überwachung der Schulbehörden zu stellen, Handarbeitslehrerinnen heranzubilden und sie einer Prüfung zu unterziehen. Durch ihr 1861 bei Hermann in Frankfurt erschienenes Büchlein: „Der Handarbeitsunterricht in Schulen", fanden J. Kettigers Vorschläge eine so weite Verbreitung, daß nun fast überall der Handarbeitsunterricht an öffentlichen Mädchenschulen obligatorisch geworden ist.

In Erweiterung der Grundsätze J. Kettigers und R. Schallenfelds, legte Gabriele Hillardt, Arbeitslehrerin an der k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien ein besonderes Gewicht auf die gleichmäßige Ausbildung beider Hände. Auf ihre Anregung wurden im Jahre 1884 an der 1. (untersten) Klasse der Übungsschule an der k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien Nähübungen auf grobem Kanevas eingeführt, welche abwechselnd mit der rechten und linken Hand gearbeitet werden und in der 2. Klasse eine entsprechende Erweiterung erfahren. Sie hat auch dieses Prinzip unter anderen in den auf der Weltausstellung in Chicago 1893 prämiierten Schriften: „Methodik des Handarbeitsunterrichts" und im Anhange des 1888 erschienenen Werkes: „Die Arbeitslehrerin und ihr Pflichtenkreis" in eingehender Weise dargelegt. Nachdem diese Methode über zwanzig Jahre an der genannten Anstalt mit bestem Erfolge durchgeführt wird, erkennt man jetzt in England und Amerika die gleichmäßige Ausbildung beider Hände als ein wichtiges Prinzip moderner

Erziehung. In England hat sich eine Gesellschaft gebildet, die diese Erkenntnis als Grundlage zu einem neuen pädagogischen System benützen will.

Je mehr sich die Maschinenarbeit verbreitet, desto tiefer sinkt der Wert der weiblichen Handarbeit selbst für den Hausgebrauch. Um so höher wird hingegen der Handarbeitsunterricht als Erziehungs- und Bildungsmittel betrachtet. Denn kein Unterricht ist so geeignet, die sittlichen und insbesondere häuslichen Eigenschaften der Mädchen zu bilden wie dieser.

Doch nicht allein die Volks- und Bürgerschule bietet den Mädchen Gelegenheit zur Erlernung der weiblichen Handarbeiten. Ein weiteres Feld darin bieten die Fortbildungs- und ein noch weiteres die Frauenerwerb- und Kunststikkereischulen.

Im Hinblick auf den großen Wert des Handarbeitsunterrichts ist dieser gegenwärtig in den meisten Staaten, wie in Österreich, Deutschland, Rußland, Frankreich, Italien, der Schweiz und anderen obligatorisch und gesetzlich geregelt. In fast allen größeren Städten gibt es Bildungskurse für Handarbeitslehrerinnen, deren Stellung auch immer mehr ihrem Pflichtenkreise entsprechend geregelt wird.

Auch stehen die Industrieschulen schon allenthalben unter entsprechender weiblicher Aufsicht. So hat z. B. der kleine Kanton Aargau in der Schweiz für die Arbeitsschulen elf besonders angestellte Arbeitslehrerinnen, welche die Arbeitsschulen ihres Bezirkes jährlich zweimal besuchen, die Prüfungen abhalten, mit den Lehrerinnen konferieren u. s. w.

Literatur: Altmann Elisabeth, Der Handarbeitsunterricht. Nass'sche Buchdruckerei, Soest 1891. — Dieselbe, Ein Beitrag zur Organisation des Handarbeitsunterrichts. Berlin 1897. — Dieselbe, Die notwendigen und nützlichen Handarbeiten. Soest, Hahn. — Dieselbe, Anleitung für die Arbeitsschulen, von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern eingeführt. — Bandino Baldo A., „Corso di lezioni elementari sul taglio e sulla confazione della biancheria e degli abiti ad uso delle scuole primarie e professionali.“ — Berg und Bachmann, Der Handarbeitsunterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Zürich 1898. — Bröm-Pfeilsticker, Anleitung zur Anfertigung der Leibwäsche — Denk Hans, Stickmustervorlagen für Schule und Haus. Anton Schroll und Cie. Wien. — Dillmont Th. de, Enzyklopädie der weibl. Handarbeiten. — Enderlin M., Erziehung durch Arbeit. Eine Untersuchung über die Stellung der Handarbeit in der Erziehung. Leipzig 1903. — Friedrich H., Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht. Kiel 1900. — Georgens Jan Daniel und Jeanne Marie von Gayette-Georgens, Die Schulen der weiblichen Handarbeit. Loewenstein, Berlin 1868. — Götz B., Anleitung zum Handarbeitsunterricht in Volks- und weiblichen Fortbildungsschulen. Darmstadt 1900. — Hansen P. Chr., Erweiterung des Handarbeitsunterrichts für nicht vollsinnige und verkrüppelte Personen. Leipzig 1902. — Hillardt-Stenzinger Gabriele, Der Handarbeitsunterricht an Volks- und Bürgerschulen. Hasbach, Wien 1878; Handarbeitskunde für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht, 8. Aufl.; Methodik des Handarbeitsunterrichts für Lehrerinnenbildungsanstalten und zur Fortbildung für Arbeitslehrerinnen an Volks- und Bürgerschulen. Mit einem Anhange über den Handarbeitsunterricht der Blinden von Anna Spolz. 5. Aufl.; Kurzgefaßter Leitfaden der Erziehungs- und Unterrichtslehre für Handarbeitslehrerinnen, 2. Aufl. (Das erstgenannte Werkchen ausgenommen, sämtlich bei A. Pichlers Witwe und Sohn in Wien). — Hipp Johanna, Handarbeit der Mädchen. Reformpläne mit 166 Abb. F. Büll, Straßburg 1903. — Höflich Nannette, Die wohlerfahrene elegante Strickerin. F. Kraus, Nürnberg 1843. — Hory E., Garnisonsprediger auf Hohenasperg, Der Handarbeitsunterricht. K. Hofbuchdruckerei, Stuttgart 1872. — Kettiger J., Lehr- und Lesebüchlein für Arbeitsschulen. Fr. Schultheß, Zürich. — Korn Mina, Das Weiß-Häkelbuch für den Selbstgebrauch und die Schulen. H. Hartung, Leipzig 1849. — Klump M., Leitfaden für den Handarbeitsunterricht im Lehrerinnenseminar. Frankfurt 1897. — Krause E., Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Meißen 1877, H. M. Schlimpert. — Legardièr A. Ph., Über den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. F. Schultheß, Zürich. — Landsberg Tina, Leitfaden für den Handarbeitsunterricht in Landschulen. Nach der Schallenfeldschen Methode bearbeitet. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1888. — Leander Charlotte, Anweisung zur Kunststrickerei, 17. Aufl. H. Wolfarts, Leipzig. — Dieselbe, Die Nähschule,

1817. — Legorju J., Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht. — Mathias Amalia, Die Nadelarbeit für den Hausbedarf. Nikolai, Berlin 1867. — Matricardi, Metodo di taglio dei lavori domeschi. — Merget A., Anweisung, die notwendigsten weiblichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen. 3. Aufl., Plachsche Buchdruckerei, Berlin 1874. — Müller B., Leitfaden für den Handarbeitsunterricht in Schule und Haus. Ravensburg 1878. — Müller Susanne, Die Anfangsgründe im Flicken, im Nähen, in der Kunststrickerei etc. Meisel'sche Buchhandlung, Herisau. — Dieselbe, Elementarunterricht in den weiblichen Handarbeiten. Systematisch geordneter Leitfaden für Schule und Haus. Mit 250 in den Text gedruckten Abb. C. J., Herisau. — Netto J. F., Wasch-, Bleich-, Plätt- und Nähbuch zum Selbstunterricht. Voss u. Cie., Leipzig 1896. — Prellwitz und Meinecke (zusammenstellbare Methodik), Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht. Berlin 1898. — Raimond Emeline. Leçons de couture, crochet, tricot, fr volité, guipure sur filét, passementerie et tapisserie. Ouvrage illustré de 400 figures. Didot frères, fils et Cie., Paris 1868. — Reorganisation des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten. Zwei Vorträge, herausgegeben von dem Vorstand des Mecklenburgischen Industrieschulvereines. Druck und Verlag von Karl Hinstorff, Ludwigslust 1881. — Rossel E., Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. — Rötter Henriette, Das Kleidermachen zum Selbstunterricht. R. von Waldheim, Wien 1889. — Schallenfeld Agnes, Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts nach der Schallenfeld'schen Methode. — Schallenfeld Rosalie, Der Handarbeitsunterricht in Schulen. Hermannsche Buchhandlung, Frankfurt 1861. — Scherret Karoline, Praktische Merkvorlagen für Schule und Haus. Oskar Rohr, Graz. — Schnittmusterbuch. Anleitung zum Wäschezuschneiden für Schule und Haus. Mit 37 Tafeln, erläuterndem Texte, Maßstäben und Vorwort. Mit Unterstützung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht herausgegeben vom Wiener Frauenerwerbverein. R. v. Waldheim. — Schulz S. W., Leitfaden für den theoretischen Handarbeitsunterricht. Reinhold und Baist, Frankfurt a. M. — Schulze Heinrich, Mustersammlung aller feinen Stickereien für Haus und Schule. T. O. Weigl, Leipzig. — Springer W. Dr., Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule. Ferdinand Hirt, Breslau (1898) 1899. — Springer W., Kurzer Abriß des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Breslau (1896) 1902. — Stobbe Ulrike, Leitfaden der weiblichen Handarbeiten. Leipzig 1903. — Stuhlmann A., Dr., Stickmuster für Schule und Haus. W. Spemann, Stuttgart. — Troschel Clara, Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in Schulen. Berlin 1859. — Weißenbach Elisabeth, Arbeitsschulkunde; systematisch geordneter Leitfaden für einen methodischen Schulunterricht in den weiblichen Handarbeiten. Friedrich Schultheß, Zürich 1871. — Weißenbach H., Theorie und Praxis der neudeutschen Stickerei. — Ullmann Regine und A. Maertz, Schule des Schnittzeichnens und Kleidermachens nach dem System Wiener Mode. — Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Nach der Methode der in Karlsruhe stattfindenden Kurse zur Ausbildung von Arbeitslehrerinnen. Dargestellt im Auftrage des Badischen Frauenvereines. A. Bielefelds Hofbuchhandlung, Karlsruhe 1877. — Weyrether Emma, Der weibliche Handarbeitsunterricht für Schule und Haus. A. Reisewitz, Gera. — Prellwitz und Meinecke, Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht nebst Geschichte, Zusammenstellung der verschiedenen Methoden und Lehrproben. 2. Aufl. Berlin 1907. — *Lernmittel*: Hillardt-Stenzinger G., Vorlagen für das Musterhäkeln, I. u. II. Stufe. — Dieselbe, Heft zum Schnittzeichnen. Ausgabe mit Punkten und ohne Punkte. — Dieselbe, Neues Heft zum Schnittzeichnen mit Maßtabellen und Schnittmustern. Jede Art des Diktierens ganz entbehrlich. — Dieselbe, Lehrgänge im Schlingen und Sticken. Sämtlich bei A. Pichlers Witwe und Sohn in Wien. — Dieselbe, Schnittmusterbuch zum Gebrauche für Mädchen-Volks- und Bürgerschulen. Mit 120 Abb. F. Tempsky, Prag und Wien 1897. — Legorju J., Hilfsbüchlein bei dem Handarbeitsunterricht für die Hand der Kinder. 1884. — Nikolin Eleonore, Anleitung zum Schnittzeichnen und Zuschneiden der wichtigsten Wäschegegenstände für die Bedürfnisse der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen für Mädchen. A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien. — Wiener Sticktuch und Wiener Schlingtuch. A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien. — *Anschauungsmittel*: Godei Martin, Wandtafeln für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten. 23 Tafeln nebst Text — Hillardt-Stenzinger G., Lehrmittel und Anschauungstafeln für sämtliche Stufen des Handarbeitsunterrichts zur

naturgetreuen Darstellung der Maschen, Stiche u. s. w. A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien. — Stella Martha, Merk- und Mustertafeln. Nach dem Lehrgange für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten für Volks- und Bürgerschulen in Wien. Selbstverlag, 1888. — Wiener Wandtafeln für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Unter Leitung der k. k. Bezirksschulinspektoren Alois Fellner und Dr. Karl Stejskal herausgegeben von den Arbeitslehrerinnen Amalie Bartosch, Eleonore Nikolin, Marie Schulmeister, Louise Piegon und der Lehrerin Karoline Blondein. A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien. — Dreverhoff J., Näh-, Flick-, Stick- und Stopfrahmen. Dresden.

Mödling. *G. Stenzinger-Hillardt.*

Weigel Erhard ist geboren 1625 in der Stadt Weiden an der Nab; in Wunsiedel, seit 1644 in Halle besuchte er das Gymnasium, bezog dann die Universität Leipzig, um hier Mathematik zu studieren. Nachdem er 1650 zum Magister der Philosophie promoviert war, hielt er Vorlesungen, 1652 ging er als Professor der Mathematik nach Jena. Zu seinen Schülern gehören auch Pufendorf und Leibniz. In seinem 72. Lebensjahre begab er sich noch auf den Reichstag zu Regensburg, um die Annahme des verbesserten Gregorianischen Kalenders auch durch die Protestanten durchzusetzen, wie denn seine Bestrebungen um Verbesserung des Kalenders besonders verdienstvoll sind. Er starb am 21. März 1699 in Jena.



Erhard Weigel.

Auch den pädagogischen Fragen hat der geistig so überaus regsame Mann sein Interesse zugewandt und 1689 in seinem Hause zu Jena „eine Kunst- und Tugendschule" eröffnet. Er wollte, daß in den Schulen auch die Artes liberales, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik getrieben würden, und wandte sich gegen die einseitige Pflege des Verstandes und die rigorose Strenge im Unterricht. Auch die Pflege einer frommen und tugendhaften Gesinnung betonte er als eine Aufgabe der Schule. Lust zum Lernen zu erwerben im Sinne der von Comenius ausgehenden Anregung lag ihm besonders am Herzen. Deshalb wird der Memorierstoff in Reimverse gebracht. Jedes Paradigma der Konjugation und Deklination hat seinen „Tonus". Beim Aufsagen setzen sich die Schüler in die „Schwebeklaß"; es ist eine große Schaukel, die im Zimmer hin und her geschwenkt wird. Die Schüler auf ihr rufen im Tempo der Schaukelbewegung laut nach, was der Vorrufer sagt. Christoph Semler, der 1706 in Halle die erste Realschule gründete — sie trug den Namen Mathematische und Mechanische Realschule, ging dann wieder ein und wurde 1738 wieder eröffnet als Mathematische, mechanische u. ökonomische Realschule — hat in Jena studiert und ist sicher von Weigel beeinflußt.

Literatur: Jsrael A., Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels. Zschoppau 1884. Knoke K., Grundriß

der Pädagogik, 2. Aufl. Berlin 1902. — Wagner G., Erhard Weigel, ein Erzieher aus dem 17. Jahrhundert (Leipz. Dissertation 1903). — Rausch A., Christian Thomasius als Gast in Erhard Weigels Schule zu Jena in „Symbola doctorum Ienensis Gymnasii in honorem Gymnasii Jsenacensis collecta edidit H. Richter, Jena 1894, S. 62—70.

Halle a. S. *R. Windel.*

Weltkunde s. d. Art. Geographie, Geschichte, Naturgeschichte.

Wetteifer (Lokation, Zertieren). Erwägungen über den Wert des Wetteifers für den Schulunterricht zuerst angestellt zu haben, gebührt dem Römer Quintilian (s. d.). In seinem Werke „Über die Bildung des Redners" (I. 2 und 3) wünscht er sich einen Schüler von der Art, den das Lob anregt, den der Ruhm freut, der besiegt weint. Aus der Gemeinschaft der Mitstrebenden entwachse der Gemeingeist und es bilde sich das Ehrgefühl und eine Entzündung der Gemüter: durch das Lob wird der Wetteifer angespornt, jeder hält es für schimpflich, dem Gleichen nachzustehen, und für schön, die Älteren zu übertreffen. Auch gewisse Spiele, bei denen sich die Knaben im gegenseitigen Wetteifer Fragen vorlegen, seien nützlich zur Schärfung des Geistes. Seit der Zeit handelt die theoretische Pädagogik mit mehr oder weniger Anerkennung über dieses Erziehungsmittel und der praktische Unterricht macht davon mehr oder weniger Gebrauch. Der Humanismus (s. d.) gab der Ambition in den Schulen größeren Raum; dahin zielten die Einrichtungen der verschiedenen Ämter, die Wichtigkeit guter Verteidigungsreden, die Lobreden der Schüler aufeinander und die Bekränzung des Siegers, die Preiserteilungen an die Schüler der Klassen. Auch die Studienordnungen der Jesuiten (s. d.) legten es dem Präzeptor nahe, den Wetteifer geschickt zu reizen; „er schätze diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann." Francke (s. d.) verbannte aus seiner Anstalt die Ambition, die zu Neid und Ehrsucht führt, während die Philanthropinisten (s. d.) von den künstlichen Mitteln, Wetteifer hervorzurufen, um so reichlicheren Gebrauch machten. Den Schülern wurden über ihren Fleiß und ihr Verhalten Marken ausgeteilt, deren Zahl zu bestimmten Zeiten in das Zensurbuch für Lob und Tadel eingetragen wurde, Meritentafeln mit den Namen der Zöglinge hingen in den gemeinsamen Versammlungssälen; wer eine bestimmte Anzahl von Marken hatte, bei dessen Name wurde ein gelber Nagel als „goldener Punkt" eingeschlagen, eine bestimmte Anzahl goldener Punkte berechtigte zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, welcher im Knopfloch getragen wurde. Auch schwarze Punkte gab es bei auffallendem Unfleiß und größeren Untugenden und ein schwarzer Nagel verlöschte wohl alle bis dahin erworbenen goldenen Punkte. Gegen ein solches System äußerlicher Reizmittel zur Lernarbeit, das ja bald in seiner guten Wirkung versagen mußte, sind die Überbleibsel, als dazu gehören: die öffentlichen Schulakte mit den Deklamationen und Schulreden, den Schulprämien, die Rangordnung der Schüler in einer Klasse nach den Sitzplätzen, die ihnen etwa die Zensuren der schriftlichen Arbeiten anweisen, oder die Lokation auf den Zeugnissen nur ein schwacher Schatten und auch sie sind allmählich außer Übung gekommen.

Um bei so verschiedener Beurteilung der Dinge den richtigen Standpunkt zu gewinnen, müssen wir für alle Äußerlichkeiten die innere Berechtigung aufsuchen. Offenbar handelt es sich um die Weckung des Ehrtriebes, der als ein Inneres in Äußerem zur Betätigung gelangt. Er ruht in dem Selbstgefühl und in der eigenen Schätzung der Persönlichkeit. Zum vollen Ausdruck gelangt der Ehrtrieb in seiner objektiven Bedeutung durch das Maß von Wert oder Geltung, die jemand in den Augen seiner Umgebung hat. Wir sprechen dann gemeinhin von Ehre und verstehen darunter die Bewunderung und Verehrung oder deren Gegenteil, die Geringschätzung und Verachtung, die wir in der Gesellschaft genießen: erworben haben wir sie durch den persönlichen Wert und unsere Leistungen. Nach Ehre und Anerkennung zu trachten, fordert demnach die Erhöhung der Persönlichkeit in Arbeit und Tätigkeit als notwendige Voraussetzung; bei solcher Ansicht werden Trug und Schein gemieden und diese Triebfeder der menschlichen Natur auf den richtigen Weg geleitet. Auf

diesem Wege liegen für die Lernarbeit der noch unfertigen Jugend Nacheiferung und Wetteifer. Nacheiferung sieht ein erstrebenswertes Ziel, ein nachahmenswertes Musterbild zur Höhe hinan, Wetteifer vereint eine Anzahl Gleichstrebender um den Vorrang und den Sieg. Der Wetteifer hat daher für den Schulunterricht, an dem mehrere in gemeinsamer Arbeit teilhaben, besondere Bedeutung, dies auch aus dem Grunde, weil im Zusammenleben der Gleichen und Gleichgeachteten der eine an dem anderen leichter das Maß der Einschätzung gewinnt; das absolute Maß der eigenen Leistung an dem, was geleistet werden soll und den Gegenstand der Nacheiferung bildet, ist schwieriger als ein solches relatives. Freilich gehört wie sonsten, so auch hier Absolutes und Relatives zum Ganzen zusammen und der Lehrer hat ihre Regelung und gegenseitige Beziehung und Hebung in die Hand zu nehmen; die Nacheiferung darf sich nicht zu schwierig oder sprunghaft gestalten, der Wetteifer sich nicht im Gewöhnlichen verflachen, die Lust, ein schönes Ziel erreicht zu haben, muß überall obenauf kommen. Das Rechte ist, daß jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebt, mag er nun dadurch der erste oder einer der unteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Übermut verleiten lassen, im anderen nicht verzagen. Nichts ist verderblicher als ein Wetteifer, der nur den Schein der vorzüglicheren Leistung, die Ehre des Sieges erstrebt und selbst zu Lug und Trug greift, der Neid und Mißgunst, Zorn und Rachsucht, Wortwechsel u. Schlägereien, die Lösung von Kameradschaften zur Folge hat.

Literatur: Der Gegenstand erhält die richtigen Gesichtspunkte der Betrachtung nach der „Bewertung der Motive und Zwecke der Bildung in Willmanns Didaktik, II. Abschnitt §§ 31—37. Man vergleiche zudem Friedr. Paulsen, System der Ethik, 2. Band: „Ehre und Ehrliebe“, E. Eiselen, Artikel „Wetteifer“ in Schmids Enzyklopädie.

Prag. *A. Frank.*

Wichern s. d. Art. Rauhes Haus.

Wiederholung. Der altehrwürdige Ausspruch repetitio mater studiorum zeigt, daß man von jeher auf Wiederholung großen Wert gelegt hat. Immerhin ist diese extrem hohe Wertschätzung der Wiederholung wohl mit Recht etwas zurückgegangen, seitdem und insoweit der Unterricht sich nicht mehr so wesentlich darauf beschränkt, den Lehrstoff dem Gedächtnisse einzuprägen. Dort aber, wo es sich um festes und auch präsentes Wissen handelt, behält die Wiederholung ihren unersetzlichen Wert, der durch die sorgfältigen experimental-psychologischen Untersuchungen hierüber nur um so sicherer festgestellt wurde.

Das Wiederholen eines Tuns kann zweierlei erzielen, Übung oder Gewöhnung. Während es sich bei ersterer darum handelt, die betreffende Leistung immer besser zu machen, kommt es bei Gewöhnung darauf an, den zu einer Leistung notwendigen Willensanstoß nach und nach kleiner werden zu lassen, so daß schließlich, wenn volle Gewöhnung eingetreten ist, der Aufwand an Willen auf ein Minimum herabgesetzt erscheint, die Handlung „wie von selbst“, „gewohnheitsmäßig“ erfolgt. Nur in ersterem Sinne, wo es sich um den Übungswert handelt, spricht man recht eigentlich von Wiederholung.

Die Untersuchungen über das mechanische Gedächtnis, die von Ebbinghaus*) so erfolgreich inauguriert wurden, haben nun schon eine ganze Reihe von Gesetzmäßigkeiten aufgezeigt, die den Wert der Wiederholung klarlegen, aber auch auf Nebenumstände unsere Aufmerksamkeit gelenkt, die man früher nicht zu beobachten pflegte. — Es kommt bei der Wiederholung zum Zwecke der Einprägung nicht nur auf die Anzahl der Wiederholungen an, sondern daneben auch auf die Gesamtdauer der den Wiederholungen gewidmeten Zeit sowie auf die Verteilung innerhalb dieser Zeitstrecke, ferner darauf, wie der zu wiederholende Stoff vorgenommen wird, ob ganz, ob in Teile zerlegt, ob rhythmisch akzentuiert oder nicht u. s. f., dann darauf, ob der Zweck des Übens das einmalige freie Reproduzierenkönnen oder aber dauerndes Behalten ist. Eine erst kürzlich erschienene, sehr sorgfältige Untersuchung Witaseks**) hat

*) Über das Gedächtnis. Leipzig 1885; ferner in seinen Grundzügen der Psychologie I, S. 606 ff.

**) Über Lesen und Rezitieren in ihren Beziehungen zum Gedächtnis. Ebbinghaus, Zeitschrift für Psychologie XLIV, S. 161 ff., Sepp. Leipzig 1907.

ferner unter anderem die interessante Frage aufgeworfen und zum Teil auch beantwortet, in welchem Verhältnisse der Übungswert des bloß wiederholten Lesens des zu Memorierenden zum Übungswert des versuchten Reproduzierens, des Rezitierens, steht.

Als Ergebnis, das auch für das Einprägen sinnvollen Memorierstoffes Geltung hat, kann vor allem hingestellt werden, daß bei nicht allzugroßem Stoffe die sogenannte Ganz-Methode am vorteilhaftesten sei*), d. h. das ganze zu lernende Stück zu wiederholen, nicht aber, wie es Schüler und Erwachsene gewöhnlich tun, es in Teile zu zerschlagen. Erst bei umfangreicheren Gedichten trifft dies nicht mehr zu. Für das Vokabellernen gilt dies natürlich nicht**), da es sich ja hier überhaupt nicht um die Reproduktion einer Reihe handelt, sondern nur um die je eines Paares von Wörtern. Ferner wurde eine wesentliche Erleichterung der Einprägung durch rhythmisches Lernen exakt festgestellt***); ebenso der Einfluß der individuellen Vorstellungstypen auf die beste Methode des Übens und Einprägens †). Ferner ergab sich, daß es ökonomischer ist, die Wiederholungen nicht zu sehr aneinanderzudrängen, sondern sie über einen etwas längeren Zeitraum zu verteilen.††) Speziell Witasek (a. a. O.) hat nachgewiesen, daß im Vergleiche zu den Lesungen die Rezitationen weit größeren Einprägungswert haben; außerdem hat er versucht, über die günstigsten Anzahlen von Lesungen, bezw. Rezitationen Bestimmteres zu ermitteln, und es scheint nach seinen Untersuchungen die Anzahl von sechs Lesungen, nach denen dann die Rezitationen einsetzen, tatsächlich die günstigste zu sein.

Natürlich dürfen die Ergebnisse all dieser experimentellen Untersuchungen deswegen nur mit großer Vorsicht in die pädagogische Praxis aufgenommen werden, weil es sich beim Lernen in der Schule stets um viel kompliziertere Aufgaben und um eine oft ganz unübersehbare Anzahl von Nebenbedingungen handelt, die der Experimentator gerade nach Möglichkeit auszuschalten trachtet.

Was nun speziell das Wiederholen im Unterricht anlangt, so ist hierüber wohl schon so vieles und Treffliches in allen Handbüchern der Pädagogik und Unterrichtslehre gesagt, daß es kaum möglich ist, wesentlich Neues hinzuzufügen. Als ganz besonders wichtig sei nur immer wieder betont, daß alle Kunst und alles Denken des Lehrers darauf gerichtet sein muß, dem Wiederholen den Charakter des Langweiligen, den es nun einmal für die nach Neuem begierige Jugend hat möglichst zu benehmen. Weiters muß der Lehrer sich immer gewissenhaft wieder fragen, was er mit dem Wiederholen bezweckt. Es wird vieles wiederholt und abgefragt, was eigentlich nicht dauernder, präsenter geistiger Besitz zu werden braucht, was, wie Rudolf Menge*) sagt, „auch vergessen werden darf".

Wo es sich um promptes Können handelt, da ist Wiederholung und Übung unerläßlich und da sieht es auch der Schüler ein, also z. B. bei Paradigmen, Vokabeln, wichtigen Formeln u. dgl. Beim Geschichtsunterricht liegt die Sache schon etwas anders. Die Hauptaufgabe dieses Faches ist es doch nicht, das, was als Schulleistung gefordert wird, für das Leben auch dauernd einzuprägen, nämlich die Fähigkeit, über einen geschichtlichen Abschnitt fließend, zusammenhängend und

*) Vgl. L. Steffens, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Ebbinghaus, Zeitschr. für Psychol. XXII, S. 321 ff. und C. Pentschew, Untersuchungen zur Ökonomie . . des Lernens, Archiv für ges. Psychologie I, S. 417 ff.

**) Vgl. P. Ephrussi, Exper. Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Ebbinghaus, Zeitschr. für Psychol. XXXVII, S. 56 ff., 161 ff.

***) Vgl. Müller und Schumann, Exper. Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses. Ebbingh., Zeitschr. f. Psychol. VI. Bd. 81 ff., 257 ff.; Müller und Pilzecker, Exper. Beiträge zur Lehre vom Gedächtnisse, Leipzig 1900; M. K. Smith, Rhythmus und Arbeit, in Wundts Philos. Studien, 16. Bd.

†) Vgl. insbes. E. Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig 1903.

††) Ebbinghaus, Über das Gedächtnis, S. 121 ff.; L. Steffens a. a. O. S. 373 ff.

*) Siehe Artikel „Wiederholen" in Reins Enzyklop. Handb. der Pädag. 7. Bd., S. 619.

sofort berichten zu können. — Auch da sieht der Schüler nicht so ohne weiteres die Notwendigkeit des Wiederholens ein, wenn z. B. mit Fleiß und Mühe ein Buch Livius durchgearbeitet worden ist und dann das Ganze wiederholt werden soll, so zwar, daß der Schüler jede ihm gegebene Stelle sofort fließend soll übersetzen können. Die Wiederholung hätte in derlei Fällen eine viel feinere und schwierigere Aufgabe, die aber schon nicht mehr das ganz rein darstellt, was dem Begriffe der Wiederholung entspricht, nämlich zusammenfassende Überschau, Besinnung (nach Herbart); Anleitung des Schülers, von den Einzelnheiten weg den Blick auf das Ganze zu richten, das Ganze als Einheit zu erfassen oder das Ganze nach neuen Gesichtspunkten wieder anzusehen, in neue Zusammenhänge zu rücken u. dgl.

Sehr wertvoll im Unterricht ist es, wenn der Lehrstoff seiner Natur nach das „immanente“ Wiederholen gestattet, d. h. wenn er sich derart systematisch aufbaut, daß jeder Schritt nach vorwärts unbedingt alles Frühere voraussetzt und immer wieder übt. Das ist der große Vorzug jedes Sprachunterrichts. Denn dabei wiederholt man, ob man will oder nicht, immer wieder alles früher Gelernte — Vokabeln, Formen, Regeln u. s. f. Diese Art des Wiederauffrischens früherer geistiger Erwerbungen ist vom Lehrer begreiflicherweise möglichst sorgfältig auszunützen. — Ein trefflicher Wink eines erfahrenen Schulmannes (Rudolf Menge a. a. O.) möge hier nicht unerwähnt bleiben: „Wiederhole oft, nur zu einer Zeit nicht, nämlich, wenn du einen neuen Kurs beginnst. Da wollen deine Schüler frische Nahrung und werden mißgestimmt, wenn sie mit Wiederkäuen beginnen sollen.“

Wieweit der Lehrer die Arbeit des Wiederholens selbst tragen, wieweit er sie auf die Schultern der Schüler, bezw. auf die häusliche Vorbereitung überwälzen soll, das muß von Fall zu Fall wohl erwogen sein. Mir scheint bei letzterem größte Zurückhaltung geboten.

Über Wiederholung in der engen Bedeutung des Repetierens einer Klasse vgl. den Artikel „Versetzen der Schüler“.

Literatur: Außer den im Texte genannten Arbeiten und allen großen Handbüchern sei noch genannt P. Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Leipzig 1906, S. 167—217. — Pohlmann A., Exper. Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin 1906.

Graz. *Ed. Martinak.*

Wiederholungsprüfungen s. d. Art. Versetzen der Schüler.

Wiederimpfung s. d. Art. Impfung.

Wiese Ludwig Adolf wurde am 30. Dezember 1806 zu Herford in Westfalen als Sohn eines Büchsenmachers geboren, kam mit 14 Jahren in Berlin als Freischüler in die Privaterziehungsanstalt seines Verwandten H. E. Plamann (1770—1834), deren berühmtester Zögling dann O. v. Bismarck wurde. Mit Ostern 1822 trat er in das Friedrich Wilhelms-Gymnasium über, dessen wie der damit verbundenen Realschule Leitung kurz vorher A. G. Spilleke (vgl. d.) übernommen hatte. Dieser treffliche Schulmann erkannte und schätzte bald den begabten Schüler, zog ihn auch als Erzieher seiner Söhne in sein Haus. Von 1826 an studierte dann Wiese an der Berliner Universität zuerst vorwiegend Theologie, dann wandte er sich der Philologie zu, promovierte 1829 cum laude, womit er nach damaliger Gepflogenheit auch die facultas docendi erlangte. Die Probelektion hatte er vorher rühmlich bestanden.

Mit der ältesten Tochter Spillekes verlobt, trat Wiese zu Michaelis 1829 sein Probejahr am Friedrich Wilhelms-Gymnasium an, versah dabei eine unbesetzte Unterlehrerstelle und war auch, was für seine spätere Laufbahn nicht bedeutungslos ist, zugleich in dem mit der Schule verbundenen Alumnate als Inspizient tätig. Um heiraten zu können, folgte er ein Jahr später (1831) einem Rufe ans Gymnasium in Klausthal, kehrte aber, trotzdem er sich selbst dort recht wohl befand, 1833 als Prorektor des Prenzlauer Gymnasiums nach Preußen zurück. Von der dortigen Stellung unbefriedigt, vertiefte sich Wiese in pädagogische Studien, gab 1838 die Programmabhandlung „Über Schuldisziplin“ heraus und trat schon im Herbste dieses Jahres in den Lehrkörper des Berliner Joachimsthalschen Gymnasiums ein, das damals unter Meineckes Leitung in hoher Blüte stand. Auch dort bewährte er sich als Lehrer

und Erzieher so, daß für ihn 1846 die Stelle eines Alumnatsinspektors geschaffen wurde; er beteiligte sich auch an der Leitung der unter der Patronanz der Königin stehenden Erwerbschulen für Frauen, vertiefte seine pädagogischen und fachlichen Kenntnisse und unternahm auch mehrfache Reisen, so 1842/43 nach dem Tode seines Schwiegervaters, dessen Biographie er schrieb, nach Italien und 1847 nach Süddeutschland zum Studium der früheren dortigen Klosterschulen, insbesondere der Internate an diesen. Seine Rede bei der Säkularfeier von Pestalozzis Geburtstag gibt Zeugnis von dem Ernste und der Ausdauer, womit er sich den erziehlichen Fragen hingab. Nach dem Sturmjahre 1848, dessen verderblicher Einfluß auf viele junge Leute ihm an seiner Berliner Anstalt lebhaft vor die Augen trat, unternahm er 1850 eine Reise nach England, wozu ihn sein Interesse für den englischen Schulmann Thomas Arnold und seine Wirkungsstätte Rugby bei London veranlaßte. Die tiefen Eindrücke, welche diese Reise auf ihn ausübte, schilderte er 1852 in den „Deutschen Briefen über englische Erziehung", einen 2. Band hierüber veröffentlichte er noch 1877 schon im Ruhestande.

Diese Schrift, wie seine Stellungnahme auf der Erlanger Philologenversammlung neben Nägelsbach und die Artikel über die Stiftung christlicher Gymnasien in Nr. 18—20 der deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben lenkten die Aufmerksamkeit des preußischen Unterrichtsministeriums auf ihn. Seine Grundsätze: 1. man müsse das Gymnasium, um der bestehenden Überbürdung zu begegnen, auf seinen Ausgangspunkt in der Reformation: Verbindung klassischen Geistes mit christlichem Glaubensleben, zurückführen; 2. das Christentum sei die einzige, wahrhaft gemeinschaftbildende Kraft, jede andere willkürliche Lebensgestaltung nichts als eine Rückkehr zum Heidentum, woraus, wie er selbst schreibt, „all mein Bestreben und Widerstreben hervorgegangen", sollte er, 1852 ins Ministerium als Dezernent für die höheren Schulen berufen, durch eine Reform derselben betätigen. Zunächst kam dabei nur das Gymnasium in Betracht. Im Gegensatze zu Bonitz und Exner, den Schöpfern des österreichischen Org.-Entwurfes für Gymnasien und Realschulen, suchte er die Reform in einer ausschließlich auf Religion und Altertumswissenschaft beruhenden Gymnasialbildung, die Bedeutung der Naturwissenschaft für Leben und Schule verkannte er nicht, hielt aber ihre Zeit für das Gymnasium noch nicht gekommen. Die von Wiese ausgearbeiteten, 1856 veröffentlichten Lehrpläne für das Gymnasium streichen die Naturwissenschaft aus den Fächern der Maturitätsprüfung, in den unteren Klassen sollte sie nur beibehalten werden, „wo dafür eine geeignete Lehrkraft vorhanden war". Wiese ist für diese ebenso harten und entschieden re-



Ludwig Adolf Wiese.

aktionären Maßnahmen, die auch heute noch fortwirken, gewiß nicht allein verantwortlich, aber er machte sich zum Vollstrecker der Gegner der Naturwissenschaft, die um diese Zeit auch in Österreich die Naturgeschichte aus den Fächern der obersten Klassen und der Maturitätsprüfung hinausbrachten und in dem vielfach ungeeigneten Betriebe nur einen Scheingrund für ihre Maßnahmen fanden.

Wiese erkannte aber dabei recht wohl die Bedeutung der Naturwissenschaften für die eben vom Klein- zum Großbetriebe übergehende Industrie und darum für die Realschule und die Notwendigkeit, diese von Fachschulen zu dem Gymnasium koordinierten Anstalten auf ihrer Basis aus-

zubauen. Als wahrer Erbe Spillekes benützt er seine Stellung zu genauen Revisionen der Zustände in den preußischen Provinzen, forderte auch alsbald Gutachten hierüber ein, und sobald mit der Übernahme der Regentschaft durch Wilhelm I. ein Schulreformen zugänglicher Geist ins Ministerium wieder eingezogen war, erschienen 1859 seine Realschullehrpläne, welche in den einleitenden Bemerkungen die Wichtigkeit und auch humanistische Aufgabe der Naturwissenschaft in vortrefflicher Weise kennzeichnen und sich hierin weit über die damals im Unterrichtsbetriebe vorwaltenden Lübenschen didaktischen Grundsätze erheben; denn sie bezweckten, die Zöglinge mit allem dem bekannt zu machen, „was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist; mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht.“ Allerdings nahm Wiese in die Lehrpläne der 9klassigen Realschule I. Ordnung auch das Latein, aber nicht als Hauptfach, sondern nur aus Zweckmäßigkeitsgründen — wie schon Hecker und Spilleke — auf. In der Betonung der zentralen Stellung der Naturwissenschaften und modernen Sprachen für das Realschulwesen lag schon der Keim, aus dem dann auch lateinlose Vollanstalten, die ihre Gleichberechtigung allerdings erst mehr als ein Menschenalter später erringen konnten, hervorgingen. Weitere große Dienste leistete Wiese auch dem Mittelschulwesen Preußens und dann des deutschen Reiches, indem er nach 1866 und 1870 mit Glück und Takt in den neuen Provinzen und im Reichslande die Mittelschulen nach preußischem Muster einrichtete und für Verbesserungen im Berechtigungswesen der Realanstalten und ihrer Lehrer Sorge trug, endlich, schon im Ruhestand, in den er 1875 übertrat, durch die Abfassung und Veröffentlichung seiner köstlichen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen (Berlin 1886, 2 Bde.)“. Es war ihm beschieden, in Rüstigkeit über 90 Jahre zu leben, erst am 25. Februar 1900 starb er, dem man, wie einst Melanchthon, den Ehrentitel eines praeceptor Germaniae beilegte.

Außer dem Nekrologe von Max Schneidewin im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung Preußens 1900, S. 442 ff., ist zurzeit eine seine organisatorische Tätigkeit eingehend würdigende Spezialarbeit noch nicht erschienen, doch steht eine solche von Oberlehrer Dr. M. Credner, der Wieses Wirksamkeit als praktischer Schulmann im Programm der Schillerschule zu Jüterbogk, Ostern 1906, trefflich schilderte, zu erwarten. Siehe ferner: Busse, Aus L. Wieses pädagogischem Vermächtnis. Ein Gedenkblatt zu seinem hundertjährigen Geburtstage. Programm Küstrin. 1906.

Linz. *H. Commenda.*

Wilhelm Andreas, Ritter v., wurde geboren am 17. März 1801 in Voitersreuth, einem Dorfe bei Eger an der sächsischen Grenze, als Sohn des angesehenen Landwirtes Georg Thomas Wilhelm und seiner Gattin Marie Margarethe. Von seinen Eltern, namentlich auf Wunsch der frommen Mutter, für den geistlichen Stand bestimmt, kam der begabte Knabe, durch Privatunterricht vorbereitet, 1813 an das Gymnasium zu Eger, das damals aus drei Grammatikal- und zwei Humanitätsklassen bestand. Außer den Gymnasialgegenständen lernte er Tschechisch, Französisch und Italienisch und, von den Prinzipien angefangen, auch Violin und Klavier. 1817 kam er nach Wien, wo er die Humanitätsklassen am akademischen Gymnasium und vom Schuljahr 1818/19 bis 1820/21 die „Philosophie“ absolvierte. Da er einsah, daß er im geistlichen Berufe keine Befriedigung finden würde, wandte er sich zunächst dem Jus zu, aber schon nach einem Semester erkannte er im Lehrberuf seine Lebensaufgabe und warf sich im zweiten Semester des Jahres 1822 mit Feuereifer auf die Vorbereitungsstudien für das Lehramt. Daß er, trotzdem er nach dem frühen Tode des Vaters vom Hause nur geringe Unterstützung erhielt und durch kärgliches Stundengeben und Abschreiben sich forthelfen mußte und manchen Tag, ja einmal sogar drei Wochen nichts Warmes zu essen hatte, fortan im stande war mit ganzer Kraft sich seinen Studien zu widmen, verdankte er seinen Verbindungen mit den ihm geneigten Professoren des akademischen Gymnasiums. Denn zufolge ihrer Empfehlungen, die er bereits zu wiederholtenmalen durch seinen ersprießlichen Unterricht von Privatisten gerechtfertigt hatte,

war er ein vielgesuchter Hauslehrer geworden und hatte in einigen angesehenen Familien so gut bezahlte „Stunden“, daß er viele Anträge, um nicht Zeit und Kraft zu versplittern, ablehnte und sich eines in Anbetracht seiner Verhältnisse glänzend gesicherten Auskommens um so mehr rühmen konnte, als er seinen Lebensunterhalt mit geringem Geldaufwand bestreiten konnte. Wie ernst er es mit seinem Vorbereitungsstudium nahm, beweist die Tatsache, daß er in den Jahren 1823 und 1824 nacheinander nicht weniger als sieben Konkurse für Grammatikalklassen und zwei für die Humaniora mit vorzüglichem Erfolg ablegte. Am 28. Februar 1824 wurde er zum Grammatikallehrer für das Gymnasium in Neu-Sandec in Galizien ernannt. Hier lernte er durch den Kreiskommissär Dunajewski Fanni von König, die Tochter eines Offiziers und dessen Frau, einer geborenen Freiin von Wiese-Wangten, kennen, die in Neu-Sandec im Hause ihres kinderlosen Oheims, des Dr. Stirba von Stirbitz, damals Brunnenarzt in Krynica, lebte. Am 29. Juli 1827 schloß er mit ihr den Bund fürs Leben und gewann an ihr eine Frau von gleichgestimmtem, reich begabtem Wesen, mit der er in glücklichster Ehe durch 44 Jahre lebte. Gleichwohl fehlten seinem Familienglück nicht schwere Heimsuchungen, denn sechs Kinder sanken in rascher Folge im zarten Alter ins Grab und nur eine Tochter überlebte ihn. Nachdem er in den Ferien des Jahres 1836 an der Universität Lemberg das ihm noch fehlende Zeugnis über die eifrigst betriebenen ästhetischen Studien erworben hatte, unterwarf er sich der Konkursprüfung behufs Erlangung einer Stelle als Humanitätslehrer, aber weder seine Bewerbung um eine in Brzezany noch jene um eine in Stanislau freigewordene Stelle hatte Erfolg, wohl aber wurde er 1838 gegen Ende des Semesters ohne Bewerbung nach Tarnow ernannt. Diese Ernennung kam ihm wegen der in Tarnow herrschenden Verhältnisse sehr unerwünscht. Es wurde ihm gestattet, auf seinem bisherigen Dienstposten in Neu-Sandec bis zum Schlusse des Schuljahres zu bleiben, und zwar mit dem höheren Gehalt von 600 und der Dezennalzulage von 166 Gulden. Obwohl nun einige Wochen vor Schluß des Sommerhalbjahres in der „Wiener Zeitung“ die amtliche Meldung zu lesen war, daß ihm über sein Einschreiten die am Neu-Sandecer Gymnasium jüngst erledigte Humanitätslehrstelle verliehen worden sei, geschah doch zu seiner Überraschung, wovor er eine so unüberwindliche Scheu hatte: er wurde nach Tarnow befohlen und mußte rascher, als ihm lieb war, seine Übersiedlung dahin bewerkstelligen. Das Sandecer Gymnasium war nämlich vom Generalgouverneur Erzherzog Ferdinand Este den Jesuiten übergeben worden und Wilhelm erhielt daher im Widerspruche mit der offiziellen „Wiener Zeitung“ den Bescheid, „die k. k. Studienhofkommission habe seinem Gesuche keine Folge gegeben“. Im Oktober



Andreas Wilhelm.

1841 wurde er, obwohl sechzehn meistenteils rangältere Bewerber sich gemeldet hatten, zum Präfekten des Gymnasiums in Tarnow ernannt. „Diejenigen Professoren, denen das Wohl der Jugend am Herzen lag und die Ehre der Anstalt untrennbar von ihrer eigenen Ehre erschien, wünschten ernstlich, daß zu ihrem unmittelbaren Vorgesetzten ein Mann gewählt werde, dessen wissenschaftliche Tüchtigkeit und pädagogische taktvolle Energie, verbunden mit einem fleckenlosen Charakter und einer humanen Denkweise, die langersehnte Wendung zum Bessern verbürge.“ Das Tarnower Gymnasium war nämlich unter den früheren Vorstehern herabgekommen, deshalb setzte sich Bischof Zachariasiewicz, der Wilhelm von seinen Visitationen des

Gymnasiums in Neu-Sandec als Provinzialdirektor kannte und schätzte, entschieden für die Ernennung des nach dem Tode des früheren Präfekten mit der einstweiligen Leitung der Anstalt Betrauten ein. Obwohl Wilhelm in seiner Stellung erfolgreich wirkte und durch sein taktvolles Verhalten auch in den schwierigen Zeiten des galizischen, von Ludwig Benedek, dem „Falken an der Weichsel", rasch niedergeworfenen Aufstandes 1846 durch rastlose Pflichterfüllung, durch unparteiisches Eintreten für Recht und Billigkeit, durch besonnenen Freimut in verwickelten Dienstesangelegenheiten und durch redlichen Eifer für die Ehre des Gesamtvaterlands trotz seiner nie verleugneten deutschen Gesinnung sich allseitiger Achtung erfreute, sehnte er sich doch von Galizien weg und bewarb sich um die erledigte Präfektenstelle am Gymnasium in Troppau, die er als erster weltlicher Präfekt daselbst Ende September 1847 erhielt. Sein Nachfolger in Tarnow wurde Dr. Eusebius Czerkawski, später Universitätsprofessor in Lemberg und Reichsratsabgeordneter. Die große Beliebtheit Wilhelms zeigte sich bei seinem Abschied von Tarnow.

In die Zeit der Wirksamkeit Wilhelms in Troppau, wo er anfangs als galizischer Eindringling mit Mißtrauen aufgenommen wurde, sich bald jedoch durch Wissen, Charakterreinheit und pädagogische Umsicht vollstes Vertrauen erwarb, fällt die Neugestaltung des Mittelschulwesens in Österreich, und wenn er auch nicht, was fälschlich gelegentlich behauptet wurde, berufen war, am Reformwerke unmittelbar mitzuwirken, so nahm er doch daran mittelbaren Anteil. Mit klarem Blick erkannte er die Schäden des früheren Unterrichtssystems. Aber er hatte nicht nur in den Jahren 1845—1847 in den „Österreichischen Blättern für Literatur und Kunst" einige Aufsätze veröffentlicht, „in welchen trotz der hemmenden Zensurverhältnisse die zu wiederholtenmalen angeregten Gymnasialreformentwürfe aufs freimütigste weiter ausgebildet wurden", sondern auch schon 1840, als dem Bischof Zachariasiewicz von der Studienhofkommission ein neuer Gymnasiallehrplan zur Beurteilung eingeschickt worden war, bei der Ausarbeitung des Gutachtens mitgeholfen und in Übereinstimmung mit der Kritik des Entwurfes sich zu dem Grundsatze bekannt, das Gymnasium sei berufen, „durch allseitige und harmonische Entwicklung aller Willenskräfte den unmittelbaren Grund zu den Fakultätsstudien mit Berücksichtigung des praktischen Lebens zu legen". Ohne mit dem Wortlaut des Gesetzes in offenen Widerstreit zu geraten, hatte er es verstanden, dem belebenden Geist in der Behandlung des Lehrstoffes den Sieg zu erringen. Sein besonderes Augenmerk galt dem Unterricht in den klassischen Sprachen, sowohl was die Behandlung der Grammatik als was die Lektüre betraf; namentlich hat er sich in Galizien um die Hebung des arg vernachlässigten griechischen Unterrichts verdient gemacht. Als nun mit dem „Organisationsentwurf" die neue Ära eröffnet wurde, gehörte Wilhelm in Wort und Schrift, namentlich durch gediegene Aufsätze in der Gymnasialzeitschrift, zu den eifrigsten Stützen für seine Durchführung und zu seinen beredtesten Verteidigern, als er heißumstritten und sein Bestand im Laufe der Jahre gefährdet war.

Infolge der neuen Organisation wurde Wilhelm zunächst provisorischer, bald definitiver Direktor des Gymnasiums in Troppau und bei der Schaffung der Landesschulbehörden am 28. September 1850 zum schlesischen Gymnasial- und Volksschulinspektor mit dem Titel eines k. k. Schulrates ernannt. In dieser Stellung hat sich Wilhelm nicht nur um das Gymnasialwesen, sondern ganz besonders um das Volksschulwesen in Schlesien große Verdienste erworben, indem er zunächst für die Verbesserung der drückenden, geradezu unwürdigen materiellen Lage der Lehrer, deren Berufseifer er anzuspornen suchte, indem er ihnen unablässige Selbstbeobachtung, verbunden mit einem entschiedenen Fortschrittsbestreben, empfahl, dann aber auch für die Hebung des Unterrichts selbst und die Vermehrung der Schulen eintrat. Seine besondere Sorgfalt galt dem deutschen Unterricht. Sein Wirken war auch, soweit die damaligen Verhältnisse es ermöglichten, nicht ohne Erfolge, wenn auch Enttäuschungen nicht fehlten, die vornehmlich durch bureaukratische Verfügungen herbeigeführt wurden. Er atmete auf, als ihm 1855 die Volksschulinspektion abgenommen wurde. Wider alles Erwarten wurde ihm jedoch nunmehr nebst den schlesischen

Mittelschulen auch jene des Krakauer Verwaltungsrayons, und zwar mit dem Amtssitz in Krakau zugeteilt. Die galizischen Anstalten befanden sich in einem sehr traurigen Zustand: unter 39 Lehrern, die außer den Direktoren und Katecheten den Unterricht erteilten, befanden sich 26 ungeprüfte Supplenten, die somit weder in wissenschaftlicher noch in didaktischer Hinsicht ihrer Aufgabe gewachsen waren. Wilhelm war daher mit ebensoviel Energie wie Humanität bestrebt, einen wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstand zu gewinnen und den Bestimmungen des Organisationsentwurfes in der methodischen Behandlung der Gegenstände Geltung zu verschaffen. So groß die Verdienste waren, die er sich dadurch um das galizische Mittelschulwesen erwarb, betrachtete er es doch mit besonderer Rücksicht auf die Erfahrungen, die er mit den panslawistischen Eiferern und den preußischen Konvertiten machte, als eine Erlösung, als er, da infolge der geänderten politischen Verhältnisse Krakau der Lemberger Statthalterei untergeordnet wurde, am 21. Oktober 1860 mit der Inspektion der Mittelschulen in Mähren und Schlesien betraut und ihm Brünn als Amtssitz zugewiesen wurde, obwohl auch in Mähren die nationalen Verhältnisse keine erquicklichen waren. Auch in dieser seiner letzten Stellung hat Wilhelm ersprießlich gewirkt. Das in einem stallartigen Gebäude untergebrachte Brünner Gymnasium erhielt durch sein energisches Vorgehen bald einen stattlichen Neubau. Sein Hauptaugenmerk wandte er den Direktoren zu, „von denen die Mehrzahl es nicht verstand, die ihnen untergebenen Kräfte so zu führen, daß sie für den Zweck des Ganzen richtig zusammenwirkten. Diese Direktoren leiteten entweder zu wenig und ließen alles gehen, wie es eben ging, oder sie leiteten zu viel und wollten allein alles gelten". Daß es daher auch Lehrer gab, die es an gewissenhafter Pflichterfüllung fehlen ließen, ist begreiflich. Auch hier suchte Wilhelm Wandel zu schaffen. In seinem Vorgehen ließ er sich jedoch stets in seinem tiefen Gerechtigkeitsgefühl von dem Grundsatze leiten: „wirkliches Verdienst muß gewürdigt, offenbare Pflichtversäumnis muß gerügt werden, wo immer man dem einen oder der anderen begegne". Auch in seinen Anträgen und Berichten ließ er sich lediglich von der Sache leiten und rückhaltslos vertrat er die Ansichten, die ihm im Interesse der Sache, der er mit seltener Hingebung leute, gelegen schienen, ohne zu fragen, ob seine Ansichten anderen bequem seien oder ob sie durchdringen werden. „Schweig und schaff getrost und du wirst zuletzt doch recht behalten." Mit diesem Dichterworte beruhigte sich Wilhelm an der Neige seiner amtlichen Laufbahn, sooft ihm mißlang, wofür er redlich gekämpft hatte, und so oft er sehen mußte, wie das kecke Maulheldentum und die aufdringliche Heuchelei über den still wirkenden Pflichteifer und über die bescheidene Ehrlichkeit triumphierte. . . Ihm gereichte es zur Befriedigung, wenn das infolge seiner Anregung Geschaffene sich als heilsam erwies, was bei seiner Umsicht wohl immer der Fall war". Aber nicht nur in seinen Anregungen, sondern auch in seiner Auffassung vieler Dinge muß die objektive Nachwelt ihm zumeist rechtgeben, so in seiner Beurteilung der Haltung der Regierung gegenüber nationalen Aspirationen im Mittelschulwesen, des Unterrichtsrates, der merkwürdigen Verfügung über das Schulgelddrittel u. a.

Daß ein Mann, der nach allem, was von ihm bekannt ist, ein edler und reiner Charakter war wie selten einer, der als Lehrer und Direktor, als Schulinspektor und pädagogischer Schriftsteller so erfolgreich gewirkt hat, sich nicht nur allgemeiner Wertschätzung und Beliebtheit erfreute, sondern auch die gebührende Anerkennung, wenn auch erstaunlich spät fand, darf nicht wundernehmen. Nach dem Abschlusse einer vierzigjährigen Wirksamkeit wurde er Ende Oktober 1864 durch Verleihung des Franz-Josefsordens ausgezeichnet. Als er 1867 sein Pensionsgesuch einreichen wollte, wurde ihm nahegelegt, im Dienste zu bleiben, und da er erkannte, daß auch das Unterrichtsministerium darauf Wert lege, stand er von seiner Absicht ab. Aber er mußte doch bald merken, daß man nur auf eine schickliche Gelegenheit warte, ihn verabschieden zu können; deshalb überreichte er am 28. Mai 1870 dem Statthalter sein Pensionsgesuch. Mit dem Orden der eisernen Krone geschmückt und in den Ritterstand erhoben, an der Stätte seiner Wirksamkeit außerordentlich gefeiert — seine letzte Maturitätsprüfungsreise glich einem Triumph-

zuge, von der Landeshauptstadt Troppau wurde ihm „in Anbetracht seiner langjährigen, um die Studierenden von ganz Schlesien erworbenen anerkennenswerten Verdienste“ durch einstimmigen Beschluß das Ehrenbürgerrecht verliehen — übersiedelte er September 1870 nach Graz, wo er allerdings bald durch den Tod seiner Frau schwer heimgesucht wurde, jedoch in ungebrochener Rüstigkeit und bis zuletzt mit lebhaftem Interesse der Schule zugewandt, der er seine schriftstellerische Tätigkeit unermüdlich widmete, noch fast 17 Jahre ein wahres *otium cum dignitate* genoß. Am 17. Februar 1887 starb er, fast 87 Jahre alt, nicht nur tief betrauert von denen, die einen Hauch seines Wesens verspürt, sondern auch hochgeschätzt von allen, die indirekt sein Wirken und sein Wesen kennen gelernt haben. Und diese Wertschätzung blieb ihm über das Grab hinaus.

Schon bei Lebzeiten wurde Wilhelm von Dr. Richard Rotter, selbst ein bewährter Schulmann und Pädagoge, ein von Liebe und Verehrung getragenes literarisches Denkmal in dem Buche „Andreas Ritter von Wilhelm, Biographischer Beitrag zur österreichischen Schul- und Staatsgeschichte in den letzten 50 Jahren“, Wien 1884, mit einem Bildnis Wilhelms, gesetzt. Gestützt auf persönliche Mitteilungen, Briefe und namentlich ein für die Geschichte Österreichs und seines Schulwesens in einer der bedeutsamsten Phasen ihrer Entwicklung aufschlußreiches Tagebuch Wilhelms, entwirft Rotter ein anziehendes Bild des hervorragenden Pädagogen, dessen Bedeutung auch aus seiner reichen literarischen Tätigkeit erhellt. Die „Österreichischen Blätter für Kunst und Literatur“, die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, die „Deutschen Blätter für den erziehenden Unterricht“ enthalten wertvolle Beiträge aus seiner Feder, die einzelne methodisch-didaktische oder organisatorische Fragen behandeln und von großer Sachkenntnis und Erfahrung zeugen. Als Philolog galt sein besonderes Interesse dem Sprachunterricht. Abgesehen von kleineren und größeren Aufsätzen, in denen er den Unterricht in den klassischen Sprachen und im Deutschen behandelte, seiner „Herodoti de bello Persico librorum epitome“ war besonders wertvoll sein „Wegweiser beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen, mit einer Einleitung vom Unterricht überhaupt“ (Brünn 1867). Diese Einleitung erweiterte er dann zur „Praktischen Pädagogik der Mittelschulen“ (Wien 1870, 2. Aufl. 1880), einem Buche, das nach maßgebendem Urteil „keinem Lehrer fehlen sollte, denn es sind darin die Früchte vieljähriger Erfahrung und reicher pädagogischer Einsicht aufgespeichert und viele Lehrer verdanken diesem Buche die Unterrichtserfolge, die sie erzielt haben“. Sein Hauptwert besteht in der „Klarheit und durchaus konkreten praktischen Natur seiner Ansichten und Forderungen, in der Konsequenz, mit welcher er richtige Bemessung, anschauliche Anordnung und faßliche Darstellung des Lehrstoffes im allgemeinen wie in den einzelnen Gegenständen zu erzielen und zu sichern bemüht ist, in dem gerechten und humanen Sinn, der überall für eine ernste, aber wohlwollende Behandlung der Jugend einsteht, vor allem aber in dem Geist des erziehenden Unterrichts, der sich mit der Mitteilung vieler einzelner, wenn auch noch so schätzbarer Kenntnisse nicht begnügt, sondern durch den Unterricht überhaupt Wißbegierde, Denken, Geschmack, Mitgefühl, Gemeingeist und religiösen Sinn wecken und fördern, mit einem Worte, alle Seiten der Intelligenz zu möglichst großer Stärke entwickeln will, damit ihre Kraft nicht nur zu selbständiger, wissenschaftlicher Fortbildung, sondern zur Beherrschung des gesamten Willens hinreiche und so der höchste und letzte Zweck aller Erziehung und alles erziehenden Unterrichts, nämlich die Entwicklung eines sittlichen Charakters angestrebt werde. Und diesen Wert hat die „Praktische Pädagogik“ Wilhelms auch heute noch nicht eingebüßt. In seinem Büchlein endlich „Das österreichische Volks- und Mittelschulwesen in den Hauptmomenten seiner Entwicklung seit 1812“ (Prag 1874) hat Wilhelm einen um so schätzenswerteren Beitrag zur österreichischen Schulgeschichte geliefert, als er auf eigenster Anschauung fußen konnte und diese Entwicklung nicht nur mitgemacht, sondern an ihr auch lebhaft mitgewirkt hatte.

Wien. *S. Frankfurter.*

Willensbildung. Mit nicht mehr und nicht weniger Recht, als wir im praktischen

Leben Verstandes-, Gefühls- und Willensmenschen unterscheiden, sondert die Psychologie die Tatsachen des Bewußtseins, wie sie sich unmittelbar der Selbstbeobachtung darbieten, in die drei großen Gruppen der Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen (siehe die drei Art.). Ohne die dabei ins Spiel gesetzte Fiktion würde sie auch nicht die einfachste ihrer Aufgaben zu lösen vermögen. Wie auch im Art. „Begehren“ ausgeführt wird, stellt sich nämlich bei einigem Nachdenken bald heraus, daß alle jene Tatsachen der Selbstbeobachtung aus Elementarvorgängen zusammengesetzt sind, die fast nie für sich allein auftreten. Solcher Elementarvorgänge ergeben sich aber dreierlei: das Vorstellen, das Fühlen und das Begehren; spricht nun die Psychologie von einem solchen, so meint sie entweder nur das abstrakte Ergebnis ihrer eigenen Analyse oder sie bezeichnet damit das konkrete Erlebnis nach seinem vorwaltenden Charakter.

Die Erziehung im weiteren Sinne setzt sich das Wachsen und Gedeihen des Menschen in physischer und in psychischer Beziehung zum höchsten Zwecke; sie bewährt ihre Kunst darin, daß sie auf beiden Gebieten die natürliche Entwicklung unterstützt, und dabei macht sie sich die Erfahrungen ungezählter Geschlechter zunutze. Auf geistigem Gebiete hat die Erziehung gleichmäßig die Entwicklung des Vorstellens (des Gedächtnisses, der Phantasie, des Intellekts), des Fühlens und des Begehrens zu lenken. Da aber die Pflege des Intellekts und der diesem dienstbaren Funktionen vornehmlich dem Unterricht zufällt, so wird Erziehung häufig im engeren Sinne nur auf das Gefühls- und Willensleben des Kindes bezogen; da nun ferner das Gefühlsleben seine praktische Bedeutung im Wollen und Handeln des Menschen kundgibt, zu dem es die unentbehrlichen Anstöße erteilt, verengert sich schließlich die Aufgabe der Erziehung zur Bildung des Begehrens oder Wollens in allen seinen Formen. Der Mensch soll zum sittlichen Charakter herangezogen werden, d. h. zur Fähigkeit, sein Tun und Lassen nicht nach den Impulsen seiner Triebe, seiner Selbstsucht oder Augenblicksstimmung, sondern nach den Maximen einzurichten, zu welchen die Bedingungen des sozialen Lebens in seinen vollkommensten Gestaltungen führen. Dazu aber bedarf es einer methodischen Zucht des Willens.

Nicht bei allen Kulturvölkern wurde und wird der Erziehung der Jugend nach dem soeben bezeichneten Ziele hin die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt. Mit Neid blicken wir hinüber nach England, wo der Entwicklung der physischen Gesundheit und Kraft, des Mutes und der Ausdauer die größte Sorgfalt zugewendet wird. Für das nationale Empfinden in England ist die Stählung der Willenskraft geradezu das zentrale Problem der Jugenderziehung, und da diese Richtung den natürlichen Impulsen des jugendlichen Gemütes entgegenkommt, da sie überdies durch planmäßige Weckung des Ehrgeizes die mächtigen Regungen der Selbstliebe in ihre Dienste stellt, so läßt sich begreifen, daß die englische Jugend selbst allen den durch die altehrwürdige Erziehungsmethode der Heimat großgezogenen Eigenschaften des Körpers und Geistes höheren Wert beimißt als jener Ausbildung der geistigen Kräfte, welche sich etwa in deutschen Landen die höhere Schulbildung zum Ziele setzt. So entspringt der englischen Erziehung ein geistiger Habitus des jugendlichen Menschen, der allerdings von Einseitigkeit ebensowenig frei ist als unsere durch Mittel- und Hochschulen vermittelte Geistesbildung. Übrigens sind wir in Österreich und Deutschland auf dem besten Wege, unsere Einseitigkeit der Jugendbildung zu überwinden, indem nunmehr auch auf die physische Seite der Erziehung und auf die Entwicklung der Willenskraft Bedacht genommen wird. Was die geläuterten Methoden des Unterrichts selbst für die Bildung des Willens zu leisten vermögen, wird im Eingang des Art. „Verkehr zwischen Erzieher und Zögling“ angedeutet. Zweifellos wird das Heil zukünftiger Geschlechter in der richtigen Mitte zu suchen sein zwischen der Einseitigkeit angloamerikanischer und deutscher Jugendbildung. (Vgl. d. Art. Utilitarismus [Amerikanismus] P. 5.)

Der Typus der Erziehung, wie er gegenwärtig in England und Nordamerika vorherrscht und sich im alten Sparta am vollkommensten darstellt, pflegt zunächst die formalen Tugenden des Willens, die sich in der Kunst der Selbstbeherr-

schung zusammenfassen lassen. Diese aber offenbart sich hauptsächlich in der Abhärtung gegen Schmerz und Entbehrungen jeder Art, in der Geistesgegenwart und Standhaftigkeit gegenüber allerlei Gefahren, in der Fähigkeit raschen Entschlusses auch unter den schwierigsten Verhältnissen, in der Beharrlichkeit bei Verfolgung eines gewählten Zieles, auch in der Leichtigkeit des Verzichtes auf lockenden Genuß. Daß aber der Mensch alle diese Vorzüge nur dann erwerben kann, wenn sein psychophysischer Organismus ein jederzeit gefügiges Werkzeug ist, und daß dies nur bei höchstgesteigerter Kraft und Gesundheit des Leibes zutrifft, dafür hatte von jeher die angelsächsische Rasse den richtigen Blick und dadurch wurde sie auch die wahrhaft weltbeherrschende Macht. Gehen wir also in allen solchen Erziehungsfragen zu den Briten in die Schule, wir können von ihnen gar manches lernen. Aus der obigen Aufzählung ergibt sich auch schon für die Erziehung des Kindesalters eine Fülle von Aufgaben. Vor allem vermeide man jede Verweichlichung; die Hygiene gibt dafür die nötigen Winke. Den Schädlichkeiten einseitiger und anhaltender Beschäftigung des Intellekts und der Phantasie wirke man planmäßig entgegen; je nach den gegebenen Verhältnissen wähle man Turnen, Schwimmen und Baden, Eislaufen, Rudern, Radfahren, Bergsteigen, Fechten, Reiten, die Belustigungen des deutschen und des englischen Spielplatzes. Auch der weiblichen Jugend gönne man einen reichlichen Anteil an diesen Betätigungen. Dringend muß aber vor jedem Übermaß gewarnt werden. Auch bei Erwachsenen wird Sportbetrieb leicht zur Leidenschaft, die dann das Sinnen und Trachten des Menschen völlig beherrscht; um so mehr neigt die Jugend dazu, Sportleistungen einen phantastischen Wert beizulegen, dem sie die Gesundheit, gelegentlich sogar das Leben zu opfern bereit ist, und so wird durch Übertreibung aus der edelsten Betätigung eine widerliche Karikatur, wenn nicht gar eine sittliche Verirrung (Bergfexentum, Rennradlerei). Am schlimmsten aber ist es mit solchem Sport bestellt, wenn sich seiner die Mode und der sogenannte „gute Ton“ bemächtigt; auch in dieser Richtung ergeben sich für die Erziehungszwecke die ernstesten Gefahren.

Noch ein warnendes Wort über den gegenwärtig allzu verbreiteten Musikbetrieb, wobei wir vornehmlich an die leidige „Klavierseuche“ denken.*) Damit versündigen wir uns keineswegs an dem hellenischen Erziehungsideal, denn alles spricht dafür, daß die griechische Vokalmusik auf das Gefühlsleben der Nation anders eingewirkt hat als etwa auf uns die Musik unserer Romantiker und Modernen. Anhaltende Versenkung in schwärmerisch-ekstatische Musik kann auf unsere so reizempfängliche Jugend in einer gewissen Richtung einen schädlichen Einfluß üben; das Schwelgen in unklaren, schmachtenden Gefühlsstimmungen, die so häufig ein erotisches Element durchschimmern lassen, wirkt leicht der Entstehung kraftvoller Willensdispositionen entgegen. Dazu kommt, daß die Erzielung besserer Instrumentalleistungen einen ganz unverhältnismäßig großen Aufwand von Zeit und Nervenkraft erfordert, und zwar ist dieser Zeit- und Kraftverlust um so größer, je weniger der Lernende physisch und psychisch zu der aufgedrungenen Leistung veranlagt ist. Einsichtsvolle Eltern werden sich daher, ehe sie ihrem Kinde ein langjähriges Musikstudium aufnötigen, Gewißheit verschaffen, ob die unentbehrlichen Vorbedingungen vorhanden sind.

In eben derselben Richtung leistet die Erziehung der Jugend, zumal der männlichen, einen überaus wichtigen Dienst, wenn sie das Erwachen des sexuellen Lebens sorgfältig beobachtet. Hier gilt es, durch alle möglichen physischen Gegenwirkungen (Waschungen und Bäder, ausgiebige Muskeltätigkeit, entsprechende Kost, Kleidung und Betteinrichtung), dann durch strenge Kontrolle der Lektüre und des Verkehrs die inneren Reize abzuschwächen und den Verirrungen des Triebes vorzubeugen. Das dem Natürlichen sich immer mehr entfremdende Großstadtleben und die frühzeitige Anspannung des Intellektes beschleunigen leider die geschlechtliche Reife und jeder vorzeitige Exzeß, zumal aber jede Abirrung von der Natur rächt sich aufs bitterste durch Schwächung

*) Vgl. Ad. Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? (5. Aufl. 1904) S. 268: „Das Klavier ist geradezu ein Fluch unserer Zeit.“

der leiblichen und geistigen Kräfte, insbesondere aber der Willenskraft. Gewiß ist, daß die moderne „Nervosität" der Großstadtjugend in sehr vielen Fällen als sexuelle Neurasthenie aufzufassen ist.*) Die sexuelle Belehrung der Jugend in der öffentlichen Schule ist ein eben jetzt vielbehandeltes Problem. Der Erzieher im Familienkreise hat es da leichter: bei offenem Auge für die Entwicklung seines Zöglings wird er nicht leicht den richtigen Augenblick versäumen, wo zur praktischen Leitung auch theoretische Aufklärung hinzuzutreten hat. Die bisherige Vogel-Strauß-Praxis in allen geschlechtlichen Dingen muß endlich einmal bei Knaben und Mädchen von einem gewissen Alter an aufgegeben werden. Unsere traditionelle Prüderie und Bequemlichkeit hat schlechte Früchte getragen, wir müssen also neue Wege einschlagen. Hat aber der Erzieher Anlaß, zu seinem Zögling von Masturbation (Onanie) oder von Pollutionen (man unterscheide zwischen physiologischen und pathologischen Pollutionen) zu sprechen, so hüte er sich vor dem Tone der bekannten Spekulationsliteratur, die schon allzu viel Unheil gestiftet hat.

Die formalen Tugenden des Willens können jedoch bei noch so sorgfältiger Pflege zu keinen sozial wertvollen Leistungen führen, wenn nicht die materiale Willensbildung, also die ethische Heranbildung des Charakters dem jeweiligen Wollen den entsprechenden Inhalt gibt und das richtige Ziel setzt. Um aber die Wege abstecken zu können, welche die materiale Erziehung des Willens zu wandeln hat, bedarf es nebst der Kenntnis der Lehren der Ethik auch tiefer psychologischer Einsicht; insbesondere muß sich der Erzieher klar sein über die Begriffe der Wahlfreiheit und der sittlichen Freiheit, über den Widerstreit der Motive überhaupt, die Aufgabe der sittlichen Imperative, die stufenweise Entwicklung des sittlichen Bewußtseins, endlich über den Sinn der moralischen Verantwortlichkeit.

Für alle diese Punkte, die im engen Rahmen dieses Artikels nicht erörtert werden können, sei verwiesen auf des Verfassers erweiterten Artikel: „Erziehung und Willensfreiheit", welcher in einem besonderen Hefte erscheinen soll, ferner auf die Artikel Ethik, Begehren, Instinkt, Trieb in diesem Handbuche. Die Darstellung in dem eben genannten Abschnitte des Ergänzungsheftes will phylogenetisch sein, d. h. sie will die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins im allgemeinen schildern, wie sie sich in der Geschichte der europäischen Kultur darstellt. Die Nutzanwendung in ontogenetischer Hinsicht, d. h. für die systematische Beeinflussung des heranwachsenden Individuums ergibt sich daraus dem denkenden Erzieher von selbst. Denn wie auf dem embryologischen Gebiete enthüllt sich auch hier die Ontogenese als verkürzte und verdichtete Phylogenese.

Mögen die metaphysischen Überzeugungen des Erziehers wie immer beschaffen sein, seinen Beruf kann er nur dann erfüllen, wenn er aus seinen psychologischen und ethischen Studien die Überzeugung geschöpft hat, daß gemäß den Bedingungen unseres Kulturlebens der Eigenwille des Individuums vom zartesten Alter an durch die mannigfaltigsten Mittel beeinflußt werden kann und muß; daß er gelenkt, beschränkt, geläutert, mitunter auch gewaltsam gebrochen werden muß. „Indeterminismus" darf für den Erzieher nicht mehr sein als „das zu rechter Zeit sich einstellende Wort" für einen Tatbestand, dessen kausale Erklärung vorläufig noch nicht gelungen ist. Dafür, daß der Wille in jedem beliebigen Sinne von außen gemodelt werden kann, ist die so häufige Verziehung der Kinder ein ebenso zwingender Beweis als die zahllosen Fälle erfolgreicher Erziehung. Bis zu einem

*) Eulenburg und Krafft-Ebing in Zuelzer-Oberländer's Klin. Handb. der Harn- und Sexualorgane 4. Abteilung (Leipzig 1894) S. 1—103. — Fürbringers Art. „Onanie" in Eulenburgs Realenzykl. der gesamten Heilkunde, 3. Aufl., 17. Bd., 1898. — Dammer O., Handwörterb. der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege (Stuttgart 1891), Art. „Geschlechtsleben". — Wehmer Rich., Enzykl. Handb. der Schulhygiene (Wien und Leipzig 1904), Art. „Onanie" und „Neurasthenie". — In erschöpfender und durchaus besonnener Weise wird das Thema behandelt von Rohleder H., Die Masturbation (2. Aufl., Berlin 1902), und Forel Aug., Die sexuelle Frage (1905).

gewissen Grade muß sich jeder Individualwille den mannigfachen Forderungen des Kollektivwillens schlechthin unterwerfen. Alle die bekannten Redensarten von den unveräußerlichen Rechten und der Selbstherrlichkeit der Individualität vermögen nur den Gedanken- und Urteilslosen gefangen zu nehmen. Die Rechte seiner Individualität kann man erst dann ausüben, seine persönlichen Anlagen und Neigungen erst dann völlig entwickeln und befriedigen, sobald man sich fähig gemacht hat, im Rahmen der bestehenden sittlichen und gesellschaftlichen Ordnungen und in harmonischem Zusammenwirken mit seiner Umgebung einen Platz auszufüllen. Selbst der ausgesprochenste Egoist, die ausgesprochenste Despotennatur muß sich, um sich „ausleben" zu können, in manchen Stücken der Tradition anschmiegen und die vorgefundenen Ordnungen schonen. Den Tiefsinn des Aristotelischen Wortes vom „geselligen Tier" zu ergründen, blieb unserer Zeit vorbehalten.

Die Erziehung wird ihres Amtes am besten walten, wenn sie es versteht, ihre zahlreichen Mittel so unmerklich als möglich spielen zu lassen. Gewöhnung, Übung, Beispiele und Vorbilder spielen in den ersten und mittleren Stadien des Erziehungswerkes die Hauptrolle; erst wenn die verständige Überlegung hinlänglich erstarkt ist, werden jene Faktoren durch direkte Belehrung und Begründung ergänzt. Wie in allen menschlichen Dingen ist auch bei der Erziehung des Willens der Mittelweg der sicherste; sie muß sich ebenso von Sentimentalität wie von Brutalität fernhalten und ein Recht der Individualität gibt es allerdings, das der Erzieher in vollem Umfang anerkennen muß: das Recht auf die ihr entsprechende Kombination von milderen und schärferen Erziehungsmitteln. Daß es beim Erziehungsgeschäfte ohne Strafe nicht abgeht, versteht sich von selbst. Vielleicht werden sogar jene, die ihre Kinder „nur mit Güte" heranziehen wollen, unserer Auffassung beistimmen, wenn sie bedenken, daß die Stufenleiter der Strafmittel schon mit einem vorwurfsvollen Blick oder einer warnenden Gebärde beginnt. Übrigens bestätigt die Erfahrung gerade bei der Massenerziehung in öffentlichen Schulen, daß die Jugend selbst vermöge eines gesunden Instinktes sich unter einer festen Hand am wohlsten fühlt; im Bewußtsein der eigenen Urteilsschwäche hat sie das Bedürfnis der Anlehnung an gereiftere Einsicht und autoritativen Willen. Der Strafe steht als Erziehungsmittel der Lohn gegenüber. Aus naheliegenden Gründen darf aber von Belohnungen, wenn sie etwas Konkreteres bedeuten als etwa ein anerkennendes und aufmunterndes Wort, nur mit Vorsicht Gebrauch gemacht werden. Für das zarte Pflänzchen kindlicher Moral ist ein System von Belohnungen nicht die richtige Stütze. Strafen und noch viel mehr Belohnungen sollen überhaupt beim Erziehungswerke nur vereinzelte und rasch vorübergehende Episoden sein.

Die Gegenwart braucht auf allen Gebieten des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens sittlich ausgereifte „Persönlichkeiten", die mit dem Mute der Überzeugung für ihr Tun und Lassen eintreten; zu solchen hat das heranwachsende Geschlecht eine zielbewußte, formale und materiale Erziehung des Willens auszubilden, die letzte Feile fällt freilich der Schule des Lebens zu.

Literatur: Wiese L., Die Bildung des Willens, 5. Aufl. Berlin 1891. — Wendt, Die Willensbildung vom psychol. Standpunkte. Leipzig 1875. — Baumann Jul., Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage, 2. Aufl. Berlin 1905. — Natorp Paul, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft, 2. Aufl. 1904. — Matthias Ad., Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 5. Aufl. 1904. — Payot Jules, Die Erziehung des Willens. Aus dem Französischen von Voelkel, 2. Aufl. Leipzig 1903. — Levy P. E., Die natürliche Willensbildung. Praktische Anleit. zur Selbsterziehung. Aus dem Französischen von Brahn. Leipzig 1903. — Wundt W., Essays, 2. Aufl., 1906. Nr. IX. — Ribot Th., Der Wille. Deutsch von Pabst. 1893. — Barth P., Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1906, S. 32—88. — Pfister O., Die Willensfreiheit. Berlin 1903. — Petersen Jul., Willensfreiheit, Moral und Strafrecht. München 1905. — Offner Max, Zurechnung und Verantwortung. Leipzig 1904. — Noth G., Die Willensfreiheit (Zeitschr. für Phil. und philos. Kritik, 127. Bd. (1906) 2. Heft und 128. Bd. 1. Heft). — Mach E., Erkenntnis

und Irrtum. 1905. S. 57 ff. — Vergleiche außerdem die umfassenden Bearbeitungen der Ethik von Paulsen, Wundt, Höffding (s. die Literatur zum Art. „Ethik"), ferner das vorzügliche Lehrbuch der Psychologie von Jodl Fr. (2 Bde., 2. Aufl. 1903) und die scharfsinnigen Analysen Chr. Sigwarts in seiner Schrift „Der Begriff des Wollens und sein Verhältnis zum Begriff der Ursache" (Tübingen, Laupp, 1879). — Jahn M., Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik (3. Aufl. Leipzig 1905). — Münch W., Geist des Lehramts (2. Aufl. 1905). — Matzat H., Die Bildung des Willens durch den Unterricht (Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1871, S. 865 fg.). — Ostwald W., Vorlesungen über Naturphilosophie (3. Aufl. 1905) spricht S. 424 fg. von dem Antagonismus zwischen Wollen und Denken, die nur selten in demselben Individuum zur gleichen Entwicklungshöhe gelangen. — Eltern und Erzieher seien insbesondere hingewiesen auf das praktisch wertvolle Buch von Fr. W. Förster, Jugendlehre (Berlin 1904).

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Willmann Otto ist geboren am 24. April 1839 in Lissa im Regierungsbezirk Posen als Sohn des Kreisgerichtsdirektors. Er besuchte das Gymnasium in Lissa, begann im Herbst 1857 die Universitätsstudien in Breslau, die er seit 1859 in Berlin fortsetzte. 1862 wurde er hier zum Doktor der Philosophie promoviert auf Grund der Dissertation De figuris grammaticis. Im Mai 1863 legte er die Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen ab, übersiedelte aber noch in demselben Jahre nach Leipzig, wo er als Lehrer der Zillerschen Übungsschule, später als Instruktor an dem Seminar Zillers tätig war, auch an der Erziehungsschule Barths unterrichtete. 1868 wurde er als „Ordinarius" an das neu gegründete Wiener „Pädagogium" berufen, dessen Übungsschule er als Oberlehrer einrichtete und leitete. Im April 1872 erfolgte seine Berufung als außerordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität in Prag. Er gründete 1876 das pädagogische Universitätsseminar, wurde 1877 ordentlicher Professor, erhielt 1898 den Orden der eisernen Krone III. Klasse und den päpstlichen St. Sylvester-Orden, wurde 1901 zum Hofrat ernannt und trat 1903 in den Ruhestand. Er lebt seither in Salzburg.

Seine vielseitige und fruchtbare schriftstellerische Tätigkeit begann er mit einigen Abhandlungen, die in Zeitschriften erschienen („Die Sprachwissenschaft in der Schule", „Zillers Pädagogik", „Locke") und dem Büchlein „Die Odyssee im erziehenden Unterricht" (1868), zu dem Ziller ein Vorwort schrieb. Dem folgte das „Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie" (6. Aufl. Leipzig 1890) und das „Lesebuch aus He-



Willmann Otto.

rodot. Ein historisches Elementarbuch im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet" (5. Aufl. 1889), zu dem als „Begleitwort" „Der elementare Geschichtsunterricht" (Leipzig 1872) geschrieben wurde. Er hielt in Leipzig 1863, 1865 und 1867 auch öffentliche Vorträge, die z. T. gedruckt erschienen als „Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht", Leipzig 1868, seit der 3. Aufl. (1896, 4. Aufl. 1905) vermehrt durch einen Anhang: „Der subjektive und objektive Faktor des Bildungserwerbs." 1873—1875 erschien von Willmann eine Ausgabe der Pädagogischen Schriften Herbarts „mit Einleitung, Bemerkungen und komparativem Register" (2 Bände, 2. Aufl. 1880).

Ein großer Fortschritt über Herbart hinaus, als dessen Anhänger Willmann begonnen hatte, ist gemacht mit der „Didaktik als Bildungslehre, nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt“, I. Bd. 1882, II. Bd. 1889; 2. Aufl. 1894; 3. Aufl. 1903. Willmann betrachtet hier nicht mehr bloß das Verhältnis von Erzieher und Zögling, sondern die ganze menschliche Gesellschaft mit ihren Einwirkungen auf die Erziehung und die Stellung und Bedeutung der Erziehung und Bildung für die Gesellschaft. „Sozialpädagogik“ ist an Stelle der bloßen „Individualpädagogik“ getreten, ohne die Errungenschaften der letzteren preiszugeben. Der erste Hauptabschnitt schildert in meisterhafter Weise „die geschichtlichen Typen des Bildungswesens“ und überall ist der Blick auf das geschichtlich Gewordene gerichtet. Die verschiedenen Bildungsstoffe sind als geistige Güter bewertet; neben der Psychologie kommt daher die Logik zur gebührenden Geltung. Das philosophische Lehrgebäude Herbarts bildet nicht mehr die Grundlage, wie sorgfältig auch die pädagogischen und didaktischen Lehren Herbarts beachtet und verwertet, vielfach weitergebildet und besser fundiert sind.

Als zweites Hauptwerk, gleichfalls ausgezeichnet durch Tiefe der Forschung und Kunst der Darstellung, erschien die „Geschichte des Idealismus“ in 3 Bänden 1894—1897. Dann schrieb er eine „Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium“, I. Teil, Logik, Wien 1901 (2. Aufl. 1905); II. Teil, Empirische Psychologie, Wien 1903. „Das Prager pädagogische Universitätsseminar in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens“, Wien 1901. Er gab auch die 2.—4. Aufl. von Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften heraus mit einer Einleitung über Waitz' praktische Philosophie (Braunschweig 1875—1898) und besorgte eine Neuauflage des Grundrisses der Pädagogik von H. Kern., 1893.

Neben diesen großen Arbeiten stehen kleinere und für „weitere Kreise“ berechnete Vorträge. Vier solche, die einzeln in den „Pädagogischen Vorträgen und Abhandlungen, herausgegeben von Jos. Pötsch, Kempten 1898 ff., erschienen waren, wurden unter dem Titel „Vigilate. Den christlichen Lehrern gewidmet“ zusammengefaßt (Kempten 1900), nämlich: Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft; Die Volksschule und die soziale Frage; Der Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeist; Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung. Eine ungleich größere Zahl solcher Vorträge und Aufsätze erschien geordnet nach Leitbegriffen des systematischen Teiles der Didaktik unter dem Titel „Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre“, Freiburg 1904. Nicht aufgenommen sind in diesen Band die zahlreichen und gehaltvollen Artikel zur Geschichte der Pädagogik, die in Reins Enzyklopädischem Handbuch (1895 ff.) erschienen sind, und auch nicht die kleineren philosophischen Schriften, die in vielen Zeitschriften erschienen sind und deren Sammlung in Aussicht gestellt ist, so: Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik (Zeitschr. für Phil. und Päd. von Flügel und Rein 1899, S. 103 ff.); Die religiöse Grundlage der Wissenschaft (Jahrbuch der Leo-Gesellschaft, Wien 1899, S. 22 ff.); Die katholische Wahrheit als Schlüssel zur Geschichte der Philosophie (Die Kultur II, 241 ff.); Über das Studium der Logik (Päd. Monatsschrift, herausg. von Knöppel, IV, Heft 8—11); Arbeitsteilung und Werkvereinigung beim Betriebe der Wissenschaft (1907) und andere. Auch neue kleinere pädagogische Schriften sind seit der Sammlung noch erschienen, so: Zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen entarteter Kunst und Literatur (Christliche Schul- und Elternzeitung 1905, S. 129 ff.); Fortgeschrittene und rückständige Pädagogik (Linz 1905); Didaktik und Logik in ihrer Wechselbeziehung. Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (München 1905); Abstraktion und Begriffsbildung; Apperzeption und Verständnis; Analyse und Synthese (1905); Die Hochschule der Gegenwart (Dresden 1906). Übrigens hat Willmann die Herausgabe eines 2. Bandes des obgenannten Werkes „Hörsaal und Schulstube“ in Aussicht genommen.

Literatur: Kolatschek A., Das Wiener Pädagogium in den Jahren 1868 bis 1881. Leipzig 1886. — Frick O., O. Willmanns Didaktik und ihre Bedeutung

(Lehrgänge und Lehrproben 23, 15—83). — Wiedemann Fr., Leitlinien für die Unterrichtspraxis an höheren Volks-, Bürger- und Lehrerbildungsschulen aus O. Willmanns Didaktik zusammengestellt. Braunschweig 1894. — Seidenberger J. B., Grundlinien idealer Weltanschauung aus O. Willmanns Geschichte des Idealismus und seiner Didaktik. Braunschweig 1902. — Grimmich Virgil, O. Willmanns 25jährige Tätigkeit am Prager päd. Univ.-Seminar (Die Kultur, 1902, 223 ff.). — Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung, 59. Jahrgang (1903), I. Heft, („Willmannheft") mit Aufsätzen von Joh. Dormann, Jos. Loos, Dr. Seidenberger, L. Habrich, J. Jos. Wolff, J. Pötsch, W. Toischer. — Steeger A., Pädagogische Charakterköpfe des 19. Jahrh. Hamm i. W. 1905. — Seidenberger J. B., O. Willmann und seine Bildungslehre. Mainz und München 1906.

Saaz. *W. Toischer.*

Winkelschulen. Das Aufblühen der deutschen Städte im 13. Jahrhundert machte das Bedürfnis rege nach jenen Künsten, die für den geschäftlichen Verkehr so wichtig und notwendig sind, Lesen, Schreiben und Rechnen. Die lateinischen Dom-, Stifts- und Klosterschulen konnten oder wollten diesen Bedürfnissen in dem Maße, wie es Handel und Gewerbe forderten, nicht genügen und so entstanden die lateinischen Stadtschulen, die wenigstens in den unteren Klassen dem Wunsche der gewöhnlichen Bürger nachkamen. Daneben blühte eine große Anzahl von Privatschulen: Schreib-, Rechenschulen, die oft von Rats- oder Stadtschreibern gehalten wurden. Meist waren es aber Geistliche und Laien, Leute, die die Fähigkeiten hatten oder sich wenigstens zutrauten, Unterricht zu erteilen, in einem gemieteten Lokal eine Schule einrichteten und gegen ein Schulgeld unterrichteten. Diese gerieten bald mit dem Scholasticus der Dom- und Stiftsschulen, dessen Oberaufsicht sie mehr oder weniger entzogen waren und der einen Eintrag seiner Einnahmen und Verminderung der Schülerzahl fürchten mochte, in Konflikt. Der Magistrat der Städte aber und die Bürgerschaft nahmen sich dieser Schulen an und so entspann sich oft ein langer Kampf, aber nicht so sehr gegen die lateinischen Stadtschulen, die sich ja doch meist an Pfarrkirchen anlehnten und gewöhnlich auch Geistliche als Lehrer hatten, als vielmehr gegen jene Privatschulen. Der Streit wurde meist friedlich geschlichtet, wenn auch mit Bann und Interdikt gedroht wurde. Infolge Übereinkommens mit dem Scholasticus wurde meist Alter und Zahl der Schüler festgesetzt, die in solche Privatschulen aufgenommen werden durften, auch über Ausmaß des Unterrichts Bestimmungen getroffen, so daß außer dem Elementarunterricht im Lateinischen nur bis zum Donat oder Cato vorgeschritten worden durfte. Diese Art der Privatschulen waren dann mehr Vorbereitungsschulen für die lateinischen Stadt- und Kloster-, Dom- und Stiftsschulen. Daneben bestanden aber noch die deutschen Schulen, deutschen Schreibschulen und Rechenschulen, denen es nicht um das Latein zu tun war, und die kleinen Schulen (scholae parvae), in denen Knaben und Mädchen im Lesen und Schreiben unterrichtet wurden. Die Stellung aller dieser Privatschulen wurde dadurch gefestigt, daß sie sich gleich den Handwerkern zu Innungen zusammentaten und nun selbst ihre Rechte wahrten. Sie verfolgten jetzt die neu auftauchenden Privatschulen, die sich in abgelegene Winkelgassen zurückziehen und den Unterricht im geheimen erteilen mußten, und so kam zunächst für diese Art der Schulen der Name Winkelschule auf, mit dem sich bald der Begriff des Unrechtlichen, Unordentlichen, Untüchtigen, Verächtlichen verband. Früher wurden sie auch als Neben-, Beischulen bezeichnet oder als Weiberschulen, wenn sie von Frauen gehalten wurden. Im Kurmainzischen und Hessischen heißen sie Heck-, Heckenschulen mit derselben Bedeutung wie Winkelschulen (vgl. Winkeladvokat, Heckenarzt, Heckennotar; Heckenwirt, Winkelschenke; Heckenmünze, Winkelmünze). In Norddeutschland treffen wir meist den Namen Klippschule. Ob nun dieser von klippa, mhd. klaffen, schwatzen, laut und viel reden, stammt oder von klippe, einer viereckigen Notmünze aus Blech, die ursprünglich nicht geschlagen, sondern mit der Schere oder dem Klippwerk geschnitten wurde (vgl. altn. kleppa, schneiden) als Bezeichnung für das geringe Schulgeld, das der Klippschulmeister erhielt, oder ob der Klippkram, Klippkrämer (schon altn. klippari in derselben Bedeutung), Krämer mit klappernden Kleinigkeiten, hölzernen

Spielsachen (vgl. auch Klippkrug, Klippschenke) zur Bezeichnung der Klippschule maßgebend war, mag dahingestellt bleiben. Man könnte auch an das Wort Klippe, Meisenkasten, Vorrichtung zum Fangen kleiner Vögel, denken; oft genug wird den Winkelschullehrern der Vorwurf gemacht, daß sie auf unrechte Weise den anderen Schulen die Schüler abfangen. Wie dem auch sei, es liegt wohl allen diesen Wörtern mit klipp das Schallwort klipp klapp, klappern zu Grunde, nur hat sich damit der Nebenbegriff des Kleinen verbunden und so sind Klippschulen Kleinkinderschulen. So fristete der Vater des Dichters Voß, der durch den siebenjährigem Krieg wirtschaftlich heruntergekommen war, seine alten Tage durch die Erhaltung einer solchen Klippschule. Auch die Außenschulen, Dingschulen, in denen ein Lehrer, gewöhnlich der erste beste, der mit dem geringsten Lohn zufrieden und nur für den Winter gedungen war, unterrichtete, werden Winkelschulen genannt.

Die Reformatoren, denen es nur um die lateinischen Stadtschulen zu tun war, waren den Winkelschulen nicht gewogen und so verbot Bugenhagen in der Hamburger Kirchen- und Schulordnung von 1529 die Winkelschulen (Ok schölen neene Winkelscholen gestadet werden, dadorch der rechten guten schole möge afbröck geschehen). Es war ihnen wohl auch an der Erhaltung der reinen Lehre und dem Fernhalten sektiererischer Meinungen gelegen und auch die Verordnung Ferdinands I. vom Jahre 1551, die erste Verordnung, die auf österreichische Schulverhältnisse Bezug nimmt, scheint jene Winkelschulmeister im Auge zu haben, die sich unterfangen, die Jugend zu instruieren und Schule zu halten, welche doch selbst nicht geschickt genug oder doch mit verführerischen Lehren und Opinionen dermaßen befleckt sind, daß nichts anderes zu erwarten ist, als daß sie der unschuldigen, edlen Jugend ihre verführerischen, sektischen bösen Lehren und Opinionen beibringen; sie bestimmt ferner, daß in den Städten, Märkten und Flecken der erblichen Fürstentümer und Länder keiner als Schul- und Lehrmeister bestellt werde, der nicht von der Universität zu Wien approbiert und für tauglich befunden wurde. Gegen andere soll mit ernstlicher Strafe vorgegangen werden und sie sollen des Landes verwiesen werden. Wie hier in Österreich, wurden auch anderwärts ähnliche Verbote erlassen, aber trotz aller Verbote blühten die Winkelschulen weiter, und als in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die eigentliche Volksschule, deren Vorläuferin ja doch diese Privatschulen waren, ins Leben gerufen wurde, so mußte der Kampf gegen sie mit allen Mitteln aufgenommen werden. Schon die von Innsbruck den 27. April 1747 datierte Erneuerung der gäntzlichen in Zerfall und ohnachtsame Vergessenheit gekommenen Schulordnung Tirols geht gegen die Winkelschullehrer vor und will nicht nur diese, sondern auch die Eltern, die ihre Kinder zu ihnen schickten, mit verdienten Strafen belegen und die Schulordnung für die Wiener Vororte vom 3. Februar 1747 gibt dem Directori Scholarum civicarum auch die Befugnis, alle und jede Schulen auf den Vorstadtgründen zu visitieren, alle Winkelschulen aber abzutun, und trägt den Vorstadtrichtern auf, die Winkelschulen abzustellen und nur befugte und gerichtlich bestätigte Schulmeister zu dulden. Die Allgemeine Schulordnung vom 6. Dezember 1774 bestimmt, daß derjenige, welcher, ohne ein Zeugnis der Tüchtigkeit von einer Normal- oder Hauptschule zu haben, Privatunterricht erteilt, als Winkellehrer abgeschafft und bestraft werde. Nach der Verfügung vom 18. November 1783 ist es nicht gestattet, daß jemand ohne Erlaubnis der Behörde Kinder mehrerer Familien versammle, um sie gemeinschaftlich zu unterweisen. Eine solche Person ist als Winkellehrer anzusehen, von der Ortsobrigkeit auf geschehene Anzeige vorzurufen, mit dem Betrage des empfangenen Schulgeldes, welches zum Schulfonds abgeführt wird, zu bestrafen und die Politische Schulverfassung von 1805 fügt noch hinzu: für den Wiederbetretungsfall sei er mit empfindlicher Strafe zu bedrohen. Läßt er sich dabei wieder betreten, so sei er überdies mit Polizeiarrest durch einige Tage anzugehen. Ähnliche Verordnungen finden wir in Preußen. Das Generallandschul-Reglement vom 12. August 1763 verbietet bei Strafe alle Winkelschulen, mögen sie von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, und nach dem katholischen Schulreglement für Schlesien vom 3. November 1765 sind alle Winkelschulen aufzu-

heben und dürfen vom Magistrat nicht gestattet werden; nach dem Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 sind auf dem Lande und in kleinen Städten, wo öffentliche Schulanstalten sind, keine Neben- oder sogenannte Winkelschulen ohne besondere Erlaubnis zu dulden, aber noch in dem Süvernschen Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vom Jahre 1819 spukt die Winkelschule, womit er die unbefugter Weise errichtete und erhaltene Privatschule benennt. — Wie in Österreich und Preußen, ging man auch in den anderen Ländern des deutschen Reiches den Winkelschulen zu Leibe. — Diese Kämpfe und Verbote lassen sich aus den gegen diese Schulen erhobenen Anklagen erklären. Einmal wird gegen die Winkelschulmeister der Vorwurf der Untüchtigkeit erhoben. Zwar finden wir anfangs meist noch Geistliche und auch tüchtige Laien, die wohl befähigt waren, Unterricht zu erteilen, wurden sie ja vom Magistrat geschützt und wurde so manche Privatschule als Stadtschule übernommen, aber meist waren es jene Bacchanten, Vaganten, Herumläufer, Lakaien, Schneider, Schuster, Strumpfwirker, Perückenmacher, Buchdruckergesellen, Invaliden, denen man kaum besonderes Lehrgeschick und die Fähigkeit, Zucht zu halten, zutrauen kann. Daß sie den Stadtschulen Eintrag taten, ersehen wir z. B. daraus, daß im Jahre 1718 der autorisierte Schulmeister beim Stubentor in Wien 18 Schüler, ein unbefugter Schulmeister dagegen 60—70 hatte, und die Sorge um die Erhaltung der reinen Lehre der Konfession war auch nicht unbegründet, da die Winkelschulmeister meist ungebildet, oft auch recht sittenlos und übel beleumundet waren und sich nur von ihrem Nutzen leiten ließen. Dazu kommt nun noch die Bemühung der Regierungen, für die allgemeine Bildung aller Staatsbürger zu sorgen, was in den Winkelschulen nicht erreicht werden konnte. Doch hätte die allgemeine Volksschule des 18. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihnen wenig geschadet, da diese, namentlich auf dem Lande, nicht besser war. Erst das Aufblühen der Volksschule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die rationellere Ausgestaltung derselben sowie der bessere Unterrichtsbetrieb hat ihnen ein Ende bereitet. Über die Privatschulen der neuesten Zeit siehe den Artikel „Privatschulen". Daß dieses Privatschul-(Winkelschul-)wesen auch in anderen Ländern, z. B. in England, noch im 19. Jahrhundert bestand, ersehen wir aus der drastischen Schilderung solcher Anstalten in Dickens' „David Copperfield" und „Nicholas Nickleby", und daß es jetzt noch besteht, können uns die eigenen Erfahrungen des Prof. Dr. Dorn (er war 1900 als Lehrer des Deutschen in einer solchen Anstalt tätig) beweisen, die er im Programme der Oberrealschule in Heidelberg 1904 mitteilt.

Literatur: Firnhaber, Winkelschulen, in Schmids Enzykl. X. Gotha 1875. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—1859. — Helfert, Freih. v., Die österreichische Volksschule I. Prag 1860. — Kämmel, Die lateinischen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts im Kampfe gegen die Winkelschulen. Zittau 1855. — Müller Joh., Quellenschriften u. Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrh. (S. 315 ff.). Gotha 1882. — Strakosch-Graßmann, Geschichte des österr. Unterrichtswesens. Pichlers Witwe & Sohn, Wien 1905. — Mayer J. E., Abhandlung über die Privatunterweiser. Wien 1773. — Von Privatlehrern und Hausinstruktoren. Wien 1776. — Daisenberger, Volksschulen der zweiten Hälfte des Mittelalters in der Diözese Augsburg. Programm Dillingen 1885. — Meister, Die deutschen Stadtschulen und der Schulstreit im Mittelalter. Programm Hadamar 1868. — Rau Fr., Beiträge zur österreichischen Schulgeschichte früherer Jahrhunderte. Programm Wiener Neustadt (Landeslehrerseminar) 1884. — Capitaine W., Das Schulwesen in Großbritannien. Progr. des Gymnasiums in Eschweiler 1907.

Linz. *A. Popek.*

Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre. Unter Wirtschaft verstehen wir die Gesamtheit der Vorgänge, Veranstaltungen und Einrichtungen, durch welche die zur dauernden Bedürfnisbefriedigung einer menschlichen Gemeinschaft erforderlichen materiellen Güter planvoll beschafft und verwendet werden. Demnach besteht die Aufgabe des Unterrichts darin, den Schüler zur Kenntnis und zum Verständnis dieser Vorgänge, Veranstaltungen und Einrichtungen zu führen. Der Wege dahin sind in der Erziehungsschule zwei: auf dem einen erfahren wir, was jetzt ist

ihn gehen wir in Heimatkunde, Erdkunde und Naturkunde; auf dem anderen erfahren wir, wie das jetzt Bestehende geworden ist, ihn führt uns die Geschichte. Heimatkunde, Erdkunde und Naturkunde sollen bei jedem ihrer Stoffe dessen wirtschaftliche Bedeutung darlegen und vor allem die Beziehungen zwischen Boden (Mineralwelt), Pflanzen- und Tierreich, den physikalischen Kräften eines Staates (vor allem unseres Staates) einerseits und dem gegenwärtigen wirtschaftlichen Zustand anderseits aufdecken. Leider ist diese Seite der genannten Unterrichtsfächer in ihren Hilfsmitteln bisher nur ungenügend bearbeitet; der Lehrer ist in der Hauptsache noch auf die besseren Werke jener Fachwissenschaften, der Technologie und auf die Statistik selbst angewiesen.

Die Geschichte beachtet in dem Begriffe der Wirtschaft das wichtige Merkmal „menschliche Gemeinschaft“; denn, wie uns insbesondere Gustav Schmoller gelehrt hat, ist die Vorstellung, als ob das wirtschaftliche Leben jemals ein überwiegend individueller, weil technischer, auf individuelle Bedürfnisbefriedigung gerichteter Prozeß sei, für alle Stufen der menschlichen Kultur falsch und die Vorstellung richtig, daß, und obwohl das Individuum und die Familie arbeitet, produziert, handelt, konsumiert, es doch die größeren sozialen Gemeinschaften sind, welche durch ihr gemeinsames geistiges und praktisches Verhalten alle die wirtschaftlichen Einrichtungen nach innen und außen schaffen, auf dem ihr wirtschaftliches Leben beruht.“ Diese menschlichen Gemeinschaften sind im Verlauf der deutschen Geschichte nacheinander: die nomadische Hundertschaft, die Mark- und Dorfgenossenschaft, die Grundherrschaft, die Stadt, der Einzelstaat, das Reich. Nach Karl Bücher (Die Entstehung der Volkswirtschaft) vollzog sich die wirtschaftliche Entwicklung der zentral- und westeuropäischen Völker in drei Stufen:

1. die Periode der geschlossenen Hauswirtschaft (reine Eigenproduktion, tauschlose Wirtschaft), auf welcher die Güter in derselben Wirtschaft verbraucht werden, in der sie entstanden sind;

2. die Stufe der Stadtwirtschaft (Kundenproduktion oder Stufe des direkten Austausches), auf welcher die Güter aus der produzierenden Wirtschaft unmittelbar in die konsumierende übergehen;

3. die Stufe der Volkswirtschaft (Warenproduktion, Stufe des Güterumlaufes), auf welcher die Güter in der Regel eine Reihe von Wirtschaften passieren müssen, ehe sie zum Verbrauch gelangen.

Die geschlossene Hauswirtschaft finden wir in der nomadischen Hundertschaft, in der Dorf- und Markgenossenschaft und in der Grundherrschaft; die Stadtwirtschaft in der mittelalterlichen Stadt; die Volkswirtschaft hat ihre Anfänge in den Einzelstaaten, umfaßt schließlich das ganze Reich und greift über dessen Grenzen hinaus in die Welt. Demnach hat der Unterricht in der Wirtschaftsgeschichte folgende sieben Bilder aus der wirtschaftlichen Entwicklung des Volkes darzustellen:

I. die geschlossene Hauswirtschaft
   1. der nomadischen Hundertschaft,
   2. der Mark- und Dorfgenossenschaft,
   3. der Grundherrschaft.

II. 4. Die Stadtwirtschaft der mittelalterlichen Stadt.

III. Die Volkswirtschaft
   5. eines Einzelstaates (in Preußen unter Friedrich Wilhelm I. und Friedrich dem Großen),
   6. des Reiches,
   7. der Welt (Weltwirtschaft).

Die Wirtschaftsgeschichte ist die anschauliche Grundlage der Wirtschaftslehre; beide müssen in der Schule miteinander, nicht neben- oder nacheinander gelehrt werden. Auch die Wirtschaftslehre hat dieselben drei Teile wie die Staats- und Gesellschaftskunde (s. daselbst): Erscheinungsformen, typische Relationen der Erscheinungsformen, Staatsaufgaben und Staatseinrichtungen auf dem Gebiete der Wirtschaft.

Hinsichtlich der Stoffe selbst halte sich der Lehrer an die Werke der bedeutenden Nationalökonomen, an das Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Lexis und Elster und an das Handwörterbuch der Volkswirtschaft von Elster (beide Werke sind auch vortrefflich in den Literaturnachweisen, ferner an einzelne Bändchen „Aus Natur und Geisteswelt“ (bei Teubner in Leipzig) und an Karl

Jentsch, Volkswirtschaftslehre für jedermann. — Moormeister, Über volkswirtschaftliche Belehrungen im Unterricht der höheren Schulen. — Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule.

Eisenach. *Adolf Bär.*

Wißbegierde, Neugierde. Sieht ein Kind zum erstenmal einen Elefanten oder ein Krokodil, da kann es sich nicht genugtun mit allerlei Fragen über den Zweck der körperlichen Ausstattung, über die Lebensweise, die Heimat des Tieres u. s. w. Das Fremde und völlig Ungewohnte versetzt das Kind in jene staunende Unruhe und drängende Spannung, die nur durch ausgiebige Belehrung gelöst wird. In ähnliche Erregung aber gerät der Erkenntnistrieb des Kindes etwa durch die Beobachtung, daß es im Elternhause einen versperrten Raum gibt, den nur der Vater von Zeit zu Zeit betritt. Beim Kinde macht unsere Beurteilung seines Verhaltens in diesen zwei Fällen keinen Unterschied; es wäre unbillig, das Kind, das noch unter der Herrschaft undisziplinierter Triebe steht, im zweiten Falle zu tadeln, während man sein Verhalten im ersten Falle sicherlich willkommen heißt. Ganz anders verhalten wir uns gegenüber einem Erwachsenen. Falls etwa ein solcher durch die Nachrichten von den erstaunlichen Kriegserfolgen der Japaner zu Lande und zu Wasser mit lebhaftem Interesse erfüllt wird und nun Näheres über Land und Leute des fernen Inselreiches zu erfahren wünscht, oder wenn er beim ersten Anblick eines Automobils sich nicht eher beruhigt, als bis er Genaueres über Bau, treibende Kraft und Leistung des neuartigen Fahrzeuges erfahren hat, so finden wir diese Reaktion sehr begreiflich und billigen sie, indem wir sie als ein Zeichen lebhafter Wißbegierde auffassen. Wenn hingegen derselbe Erwachsene ertappt wird, wie er an der Wand lauscht, um etwas von dem erregten Zwiegespräche der Nachbarsleute aufzufangen, oder wie er in fremder Wohnung, auf deren Inhaber wartend, einen auf dem Tische liegenden Brief liest, dann tadeln wir ihn und brandmarken sein Verhalten als Neugierde. Worin liegt nun das Unterscheidende dieser Regungen des Erkenntnistriebes und warum fällt unsere ethische Beurteilung so verschieden aus?

Das Gemeinsame der zwei verschiedenen Fälle liegt darin, daß sich der Mensch vor ein Unbekanntes gestellt findet, d. h. vor eine Wahrnehmung, welche, um ihn völlig zu befriedigen, machtvoll nach allerlei Ergänzungen begehrt. Das Unterscheidende aber liegt darin, daß im Falle des Elefanten und Krokodils, des Japanervolkes und des Automobils die so dringend begehrten Ergänzungen zu dem neuartigen Gegebenen eine objektiv und subjektiv wertvolle Erweiterung der Erkenntnisse des Individuums bedeutet, während in den Fällen der versperrten Tür, des belauschten Gespräches und des verstohlen gelesenen Briefes dieses Moment völlig wegfällt. In der ersten Gruppe von Fällen hat es für den Betreffenden eine bleibende Bedeutung, zu wissen, an welcher Stelle seines Erfahrungskreises er das Unbekannte einzugliedern habe; sein geistiger Haushalt erfährt dadurch eine nachhaltige Bereicherung, er gewinnt eine allgemeine Erkenntnis, die vielleicht zu bedeutungsvollen Folgerungen hindrängt, namentlich aber ist die Befriedigung des Kausalbedürfnisses durch eine allgemeine Regel der Tatsachenverknüpfung von höchstem Wert. In der zweiten Gruppe von Fällen hingegen leistet die eingetretene Aufklärung im allgemeinen nichts anderes, als daß sie die vorhandene Spannung zur Lösung bringt, für den geistigen Haushalt des Aufgeklärten bedeutet sie so gut wie nichts. Aus diesem Grunde stellen wir der Wißbegierde die Neugierde scharf entgegen Daß die gegebene Erklärung dieser Unterscheidung zutrifft, ergibt sich daraus, daß wir etwa in dem speziellen Falle von dem Lauscher an der Wand nicht mehr von Neugierde sprechen, wenn uns bekannt ist, daß der Lauscher allen Grund hat, das nebenan geführte Gespräch zu einem seiner wichtigsten Interessen in Beziehung zu setzen; in solchem Falle auf das Lauschen zu verzichten, bedeutete einen ethischen Heroismus, den wir von niemand verlangen können. Indes bedarf unser sittliches Urteil noch einer genaueren Erläuterung Die Neugierde tadeln wir nicht deshalb weil ihre Befriedigung für das Subjekt indifferent oder wertlos ist, sondern weil sie eine Verletzung der Achtung vor den Rechten anderer bedeutet; sie verrät die Neigung, sich ohne jeden Beruf in fremde

Verhältnisse einzuweihen oder einzumischen, sie ist gleichbedeutend mit einem Einbruch in eine fremde Rechtssphäre. Mit vollem Rechte werfen wir daher dem Neugierigen Vorwitz und Unbescheidenheit, Mangel an Takt und Selbstbeherrschung vor. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schon den neugierigen Regungen des Kindes konsequent entgegenzuarbeiten. Der kurze Bescheid „das geht dich gar nichts an" oder „das kannst du noch nicht verstehen" wird wirksamer sein als jede weitschweifige Auseinandersetzung. Für Kinder gibt es übrigens gar manches in ihrer Umgebung, was ihnen noch lange nicht völlig aufgeklärt werden kann und darf, weil sie mit solcher Aufklärung noch nichts anfangen könnten. Manches gilt somit für ein Kind als Objekt der Neugierde, was dem Erwachsenen als Objekt der Wißbegierde gegenübertritt. Richtige Leitung der Entwicklung des Intellekts, insbesondere ausgiebige, aber doch stets besonnene Befriedigung des Kausaltriebes im Bereiche des Unterrichts, endlich Gewöhnung an Takt und Selbstbeherrschung wird den heranwachsenden Zögling vor dem Makel der Neugierde bewahren, die so häufig das Anzeichen geistiger Flachheit und Öde ist.

Um so wichtiger ist die Pflicht der Erziehung, die Wißbegierde auf jede mögliche Weise zu wecken, zu lenken und zu stärken. Reichliche und planmäßige Befriedigung derselben schließt, wie schon angedeutet wurde, das Aufkommen schaler Neugierde von selbst aus. Wißbegierde als die ethisierte Form des Erkenntnistriebes bedarf aber auch einer weise einschränkenden Zucht, damit keine Zersplitterung oder Verflachung des Interesses eintrete; denn nur auf engbegrenztem Gebiete läßt sich gegenwärtig, wo sowohl das theoretische Wissen als dessen praktische Verwertung in fast unübersehbarer Weise spezialisiert ist, wahrhaft Großes leisten (Mommsen, Schliemann, Sven Hedin, Tesla, Röntgen, Marconi u. a.). Die Erweckung einer kräftigen und niemals zur Ruhe kommenden Wißbegierde ist gleichbedeutend mit der Einpflanzung des wissenschaftlichen Sinnes, ohne den weder auf theoretischen noch auf praktischen Gebieten irgendwie wertvolle Leistungen möglich sind.

Über die Aufgabe der Erziehung gegenüber der Wißbegierde, bezw. Neugierde der Kinder in geschlechtlichen Dingen vgl. den Art. Geschlechtsreife.

Wien. *Ant. v. Leclair.*

Wissenschaftliche Pädagogik. 1. Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunstlehre? Bis in unsere Tage hinein will diese Frage nicht verstummen. Ja in der Gegenwart ist die Gegnerschaft gegen Pädagogik als Wissenschaft besonders scharf. Man beruft sich auf die Binsenwahrheit, daß man niemals ein Künstler durch das Studium der Kunstwissenschaft werden könne, also auch kein Erziehungskünstler durch das Lesen von Erziehungslehren. Wenn jemals jemand so töricht sein wollte, diesen Weg einzuschlagen, würde er sehr bald einsehen, daß es ein Irrweg sei. Erziehungskünstler wird man nicht durch Studium einer Theorie, sondern nur in steter Verbindung der Übung in Theorie und Praxis. Hierbei fragt es sich nur, ob man der Theorie ganz entbehren könne. Einige glauben in Überschätzung der persönlichen individuellen Werte, das pädagogische Kulturgut vollständig vernachlässigen zu dürfen, und legen das Hauptgewicht auf die schöpferischen Gegenwartskräfte des Erziehers. Andere sind vorsichtiger und gestehen der Theorie einige Berechtigung zu mit Hinblick auf die Tatsache, daß, wie jedes Gebiet des Lebens, so auch die Künste ihre wissenschaftliche Grundlage besitzen. Und so ist es auch. Die Erziehungskunst besitzt in der Pädagogik eine wissenschaftliche Rücklage, die die Praxis zu bewußtem Handeln, die zufällige Erfahrung zum Grundsatz, die überkommene Routine zur überzeugten Methode zu erheben vermag, die die Persönlichkeit des Erziehers nicht vergewaltigt, sondern im Gegenteil stärkt und kräftigt, die kein Prokrustesbett ist und keine Scheuklappe gegen neue Erfahrungen, Eindrücke und Vorschläge. Die Wissenschaft der Pädagogik hat etwas Befreiendes in sich gegenüber bloßen subjektiven Einfällen und handwerksmäßigem Betrieb. Sie begreift ja auch nicht bloß das engere Gebiet der persönlichen Beeinflussung der Jugend durch Erziehung und Unterricht in sich, sondern umfaßt die in das Volksleben tief eingreifenden Betrachtungen über die

Organisation des Bildungswesens, die Theorie der Schulverfassung und andere einschneidende Probleme, die weder durch Erfahrung noch durch Routine gelöst werden können. Sie setzen eine philosophische Besinnung auf historischer Grundlage voraus, die aus zufälligen vereinzelten Erscheinungen gesetzmäßige Reihen, aus Symptomen Zusammenhänge von Ursache und Wirkung bildet und dann diese Kausalzusammenhänge in wissenschaftlicher Weise verknüpft und so zu Oberbegriffen fortschreitet, die den Charakter einer pädagogischen Gesetzgebung anzunehmen vermögen.

Eine oberflächliche Betrachtung pflegt sich bei der Meinung zu beruhigen, die beinahe traditionell geworden ist, als sei die Pädagogik nichts weiter als ein Konvolut individuell verschiedener Meinungen und Erfahrungen. Es ist das ein Vorurteil, das deshalb so leicht entstehen und Nahrung finden kann, da jeder in Erinnerung an seinen eigenen Entwicklungsgang Veranlassung nimmt, sich über Erziehung und Unterricht einige Gedanken zu machen. Aber gerade, weil das Erziehungsfeld den Gefahren des Dilettantismus ausgesetzt ist, gilt es nach den Worten Herbarts, durch den Wald des wild aufschießenden Raisonnements mittels der Wissenschaft eine sichere Heerstraße zu legen.

Dieses Bedürfnis liegt vor allem dem Lehrerstand nahe. Wie Mediziner, Verwaltungsbeamte, Richter, Landwirte u. s. w. ihren Rückhalt an wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen suchen, so will auch der Lehrstand, soweit sein pädagogisches Gewissen wach ist, wissenschaftliche Sicherheit gewinnen, um genaue Rechenschaft von seinem Tun geben zu können. Wird aber eingewendet, daß trotz der Pädagogik schlecht erzogen werde, so liegt das auf derselben Linie, auf der man gewahr wird, daß trotz der Homiletik schlecht gepredigt, trotz der Katechetik schlecht unterrichtet, trotz der Medizin falsch behandelt wird, trotz der Landwirtschaftslehre der Acker wenig Frucht trägt.

Wendet man aber ein, daß die Wissenschaft der Pädagogik sich an vielen Universitäten noch kein Heimatrecht erworben habe, so liegt das nicht an der Pädagogik, sondern an ganz anderen Ursachen, die zu untersuchen hier zu weit führen würde.

2. Die Aufgaben der Pädagogik. Die Pädagogik ist eine angewandte Wissenschaft. Sie hat eine individuelle und eine soziale Seite. Mit Rücksicht auf erstere steht sie der Medizin nahe. Diese will die körperliche Gesundheit auf Wegen bewahren und herstellen, die die wissenschaftliche Erkenntnis des physischen Organismus, seines Baues und seines Lebens begründet; die Pädagogik will die geistige Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern auf Wegen, die durch die Kenntnis des psychischen Lebens, seiner Entwicklung, seiner Bedürfnisse und seiner Ziele gefordert werden. Nach der sozialen Seite läßt sich mit der Nationalökonomie eine Parallele ziehen. Diese strebt darnach, die Gesetze des wirtschaftlichen Lebens zu entdecken, nach denen sich die Erhaltung und Mehrung des materiellen Erbes unserer Vorfahren richtet. Auf Grund der gewonnenen Einsicht sucht sie auf die rechte Organisation des wirtschaftlichen Lebens einzuwirken. Die Pädagogik hat es mit dem geistigen Erbe der Nation zu tun. Ihr ist die Weitergabe der idealen Güter des Volkslebens anvertraut. Soweit die heranwachsende Generation in Betracht kommt, hat sie es mit der rechten Organisation der idealen Kulturgüter zwecks Erhaltung und Weiterbildung zu tun. Sie will in Verbindung hiermit die Produktivkräfte des Volkes, wie sie mit jedem Geschlecht neu erstehen, wecken und heranbilden, damit das Volk von Stufe zu Stufe höheren Entwicklungsphasen entgegengeführt werde. Damit ist die große soziale und individuale Bedeutung unserer Wissenschaft in eine kurze Formel zusammengedrängt und zugleich ihre Aufgabe umschrieben.

Wenn wir diese näher auseinanderlegen, so begegnet uns zunächst wie bei jeder Wissenschaft die Geschichte, und zwar hier nicht nur die Geschichte einzelner hervorragender Pädagogen, die Einfluß auf Theorie und Praxis der Erziehung gewonnen haben, sondern auch die Geschichte der pädagogischen Ideen auf Grund der Entwicklung der Bildungsideale, so daß die Geschichte der Pädagogik gleichsam zu einem Querschnitt der Kulturgeschichte wird. Dabei wird auch die Geschichte der pädagogischen Institutionen, der Schulsysteme und ihrer Verfassung zur Sprache gebracht.

Ein zweiter Hauptteil wird gebildet von der systematischen Pädagogik, die wiederum in zwei Gruppen zerfällt: in die praktische und in die theoretische Pädagogik (siehe nachstehende tabellarische Übersicht).

Die praktische Pädagogik umfaßt das Bildungswesen, die theoretische die Bildungsarbeit. Erstere sucht nach den Gesetzen für die Erziehungsverhältnisse, wie sie konkret gegeben sind, sowohl die Erziehungsformen wie die Schulverwaltung. Sie beruht auf einer philosophischen Betrachtung der praktischen Verhältnisse, unter denen Erziehung und Bildung stattfinden kann und soll. Der Erziehungsvorgang spielt sich in konkreten Gestaltungen ab, die nach Maßgabe des Ortes, der Zeit und der Personen wechseln. Sie stehen in gewissen Beziehungen zu den Mittelpunkten der gesellschaftlichen Arbeit: zu Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. Damit gewinnt die praktische Pädagogik eine tiefgreifende, wichtige Aufgabe, die Beziehungen nachzuweisen, die zwischen diesen Faktoren spielen, das Gleichgewicht der Kräfte, die die Gesellschaft durchströmen, mit Rücksicht auf die Organisation des Bildungswesens aufzuzeigen. Sie will dieses als einen großen, in sich geschlossenen Gesamtorganismus darstellen und die Stellung der einzelnen Teile in ihm aufdecken und nach Zweck und Gestaltung genau voneinander abgrenzen.

Die theoretische Pädagogik erstreckt sich auf Wesen und Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung, auf ihre Grenzen, auf das Ziel und die Mittel und Wege, die dahin führen. Die beiden letztgenannten Materien werden in der Teleologie und Methodologie behandelt, deren Unterabteilungen aus nachstehender tabellarischer Übersicht erkannt werden können. Aus ihr ist ersichtlich, welch weites Gebiet die Pädagogik umfaßt. Sie stellt sich damit als die Wissenschaft von der Volksbildung im weitesten Sinn dar. Ihr müßte daher an den Zentralstätten geistigen Schaffens, an unseren Universitäten, ein hervorragender Platz eingeräumt werden, da die Frage der Volksbildung keiner anderen an Wichtigkeit nachsteht.

3. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik. Die Pädagogik ist ihrem Wesen nach mit mehreren anderen Wissenschaften eng verflochten. Zunächst mit der praktischen Philosophie oder Ethik. Diese will die Frage nach dem höchsten Ziel des Menschenlebens beantworten. Aus der hier gefundenen Formulierung ergibt sich das Erziehungsziel von selbst. Die Ethik ist somit eine Grundwissenschaft der Pädagogik. Da aber das Problem der letzten Bestimmung des Menschendaseins in verschiedener Weise gelöst wird, tritt für die Pädagogik die Aufgabe hervor, eine kritische Sichtung der ethischen Systeme vorzunehmen. Mit Rücksicht auf die schwere Verantwortung, die sie mit der Jugenderziehung übernimmt, wird ihr eine eigenartige und schwierige Arbeit zugeschoben: eine Prüfung der Berechtigung der sich bekämpfenden sittlichen Strömungen im Hinblick auf die Zukunft des Volkes sowohl wie des einzelnen.

Eine gleiche kritische Betrachtung fällt der Pädagogik hinsichtlich der Psychologie zu. Dies ist die zweite Grundwissenschaft, die in Betracht kommt. Die Ethik gibt die Zielpunkte an, enthält aber nichts über den Zusammenhang der erzieherischen Tätigkeit mit dem Zögling und nichts über die Mittel zur Herbeiführung eines Erfolges. Dies hängt davon ab, welchen Aufschluß die Psychologie als Lehre vom geistigen Geschehen über die Möglichkeit geistiger Kultivierung geben kann. Von ihr erwartet die Pädagogik eine Darlegung der Entwicklungsstufen des normalen Kindes, während die Psychopathologie sich mit dem anormalen Zögling beschäftigt. Je klarer die Psychologie die Gesetzmäßigkeit des geistigen Geschehens darzulegen vermag, um so bestimmter werden die daraus abzuleitenden Maßnahmen der Erziehung ausfallen. Wenn erkannt wird, wie die Einzelvorgänge im Seelenleben einer den anderen beeinflussen, so ist damit die Möglichkeit gegeben, in diesen Kausalzusammenhang durch absichtliche Maßregeln einzugreifen. Die Psychologie unserer Tage arbeitet sowohl auf dem Wege der Beobachtung wie des Experiments, um die vielfach noch dunkeln, geheimnisvollen Pfade des Seelenlebens zu erhellen. Jeder Fortschritt, der hier gemacht wird, kommt der Pädagogik zu gute.

Zur Physiologie und Hygiene laufen ebenfalls mancherlei Beziehungen. Von ihnen hat die Pädagogik die Begründung der Maßnahmen zu entlehnen, die sich auf

Pädagogik

- A. Historische Pädagogik
- B. Systematische Pädagogik
  - I. Theoretische Pädagogik
    - I. Teleologie (Ethik) Lehre vom Ziel der Erziehung
    - 2. Methodologie (Psychologie) Lehre von den Mitteln der Erziehung
      - 1. Lehre vom Unterricht (Didaktik)
        - a) Allgemeine Didaktik
          - 1. Lehre vom Ziel des Unterrichts
          - 2. Lehre von den Mitteln des Unterr.
            - a) Lehrplan-Theorie,
            - b) Theorie des Lehrverfahrens
        - b) Spezielle Didaktik (Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer).
      - 2. Lehre von der Führung (Hodegetik)
        - a) Lehre von der Regierung der Kinder,
        - b) Lehre von der Zucht,
        - c) Lehre von der körperlichen Pflege (Diätetik) (Physiologie, Hygiene)
  - II. Praktische Pädagogik
    - 1. Von den Formen der Erziehung
      - a) Einzelerziehung
        - Hauserziehung (Hauspädagogik.)
      - b) Massenerziehung
        - α) Privat
        - β) Öffentl. Schulerz.
      - A. Allgemeine Erziehungsanstalten
        - Knaben und Mädchenerziehungsanstalt (Klerik., militär. Erziehungsanstalt)
      - B. Bes. Erziehungsanstalten
        - 1. Waisenhaus. 2. Rettungshaus. 3. Heilpäd. Anst. für Schwachbefähigte. 4. Idiotenanstalt. 5. Blinden- und Taubstummenanstalt. 6. Krüppelheim.
      - A. Erziehungsschulen
        - I. Volksschulen
          - a) Allgemeine Volksschule,
          - b) Obere Volksschule, für Knaben und Mädchen.
        - II. Mittelschulen
          - Realschule, Höhere Mädchenschule (Koedukation).
        - III. Höh. Schul.
          - Oberrealschule Realgymnasium Gymnasium Mädchengymnasium (Koedukation).
      - B. Fachschulen
        - Ackerbau, a) untere, b) mittlere, c) höhere Fachschulen
        - Bergwerks-, Gewerbe- und Handwerksschulen, Handelsschulen, Forstschulen, Kunstschulen, Militär- und nautische Lehranstalten etc. Lehrerseminare, Akademien, Polytechnikum, Universität.
    - 2. Von der Schulverwaltung
      - 1. Schulverfassung.
      - 2. Ausstattung.
      - 3. Leitung.
      - 4. Lehrerbildung.
      - 5. Lehrerfortbildung

den Träger des geistigen Lebens, auf den körperlichen Organismus, auf die leibliche Entwicklung beziehen. Die innige Wechselwirkung, in der Körper und Seele zueinander stehen, weist die Erziehung gebieterisch darauf hin, fortwährend das physische Befinden des Zöglings zu beachten und sich nach den Forderungen zu richten, die von der Wissenschaft der Hygiene aufgestellt werden. Letztere können allerdings nicht die prinzipielle Grundlage der Pädagogik abgeben, da sie es mit der geistig-sittlichen Bildung selbst nur indirekt zu tun haben.

Ethik, Psychologie und Hygiene sind die Wissenschaften, mit denen die Pädagogik die engste Fühlung hat. Dabei wird vorausgesetzt, daß Ethik nach dem Vorgange Herbarts sowohl die Normen für das Individual- wie für das Gesamtleben umfaßt und somit ihre Wirkung nicht nur auf den theoretischen, sondern auch auf den praktischen Teil der Pädagogik ausübt.

Aus dem Kreise der Wissenschaften wird zuweilen auch Religionsphilosophie, Logik und Ästhetik mit der Pädagogik in nähere Beziehung gesetzt. Bei dem durchaus problematischen Charakter der Religionsphilosophie und Ästhetik und ebenso der Logik, wenn sie die Erkenntnistheorie zu ihrer Begründung und die Methodenlehre zu ihrer Vollendung heranzieht, erscheint es aber ein gewagtes Unternehmen, das der Pädagogik als exakter Wissenschaft nicht förderlich sein kann.

4. Literatur. Die Pädagogik in wissenschaftlicher, systematischer Form darzustellen, hat zuerst der Philosoph Joh. Fr. Herbart (1776—1841) unternommen. Vorausgegangen waren und nebenher laufen Erziehungsschriften in zwangloser Gestalt, von Xenophons Kyropädie an bis zu Vinzenz v. Beauvais, Montaigne, Locke, Rousseau; Comenius, Ratichius, A. H. Francke, Pestalozzi, Jean Paul. So überaus wertvoll die Werke der genannten Männer sind, so kann man sie doch nicht in die Reihe der Autoren einstellen, die eine systematische Darstellung der Pädagogik geben wollen. Herbart war, wie hervorgehoben, der erste, der den Versuch unternahm, zu zeigen, wie man pädagogische Lehrsätze aus den wissenschaftlichen Prämissen in folgerechter Weise ableiten und das pädagogische Lehrgebäude auf dem Grund der praktischen Philosophie und der empirischen Psychologie aufbauen kann. Bei Herbart finden wir zum ersten Mal ein ethisch und psychologisch gegründetes Erziehungssystem, das auf allgemein menschlicher Grundlage ruht, frei von kirchlichen und politischen Sonderinteressen. Die Grundlinien seines Systems hat er aus dem Wesen der Erziehung und der Menschennatur abgeleitet, nicht willkürlich konstruiert. Ähnlich wie der Naturforscher den inneren Bau eines Organismus nicht macht, sondern nur klarlegt, so hat Herbart seine pädagogischen Grundsätze entwickelt. Er betrachtet die Pädagogik als einen Zweig der Philosophie, und zwar ist es derjenige, in dem sich die allgemeine praktische Philosophie mit Psychologie und Erfahrung zur Lehre von der Jugendbildung verbindet. Die Pädagogik stellt für die verschiedenen Teile der Philosophie das einigende Band dar. Sie vereinigt theoretische und praktische Philosophie, deren Prinzipien nach Herbart streng geschieden sind, in ihren Ergebnissen, indem sie die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung verknüpft, um zu lehren, wie die Natur der Bestimmung angenähert werden könne. An die Pädagogik Joh. Fr. Herbarts schloß sich eine Reiho von Pädagogen im Laufe des 19. Jahrhunderts an, die wertvolle Arbeiten hinterlassen haben. So K. Mager † 1858, Th. Waitz, † 1864, K. V. Stoy † 1885, T. Ziller † 1882, L. Strümpell † 1899, Fr. W. Dörpfeld † 1893 u. a. (Ihre Schriften sind genau aufgezählt in: Joh. Fr. Herbart und seine Schule. Beyer und Mann, Langensalza). Außer den Genannten sei hier noch hingewiesen auf Schleiermachers pädagogische Schriften, ferner auf Beneke und Fr. Froebel (s. d. betr. Art.). Vom Standpunkte der evangelischen Theologie aus haben Chr. Palmer und K. Knocke die Pädagogik bearbeitet; innerhalb der katholischen Pädagogik sind in erster Linie die hervorragenden Werke von O. Willmann zu nennen. — Unter den Staatsrechtslehren verdienen die Arbeiten von Pölitz, v. Aretin, v. Mohl und vor allem von Lorenz v. Stein für die Pädagogik Berücksichtigung. — Zu den Darstellungen aus neuerer Zeit gehören noch: P. Natorp, Sozialpädagogik. 2. Aufl. 1906. — P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1906. — W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, 2 Bde. Beyer und Mann, Langensalza 1906. — W. Rein, Grundriß der Pädagogik, 4. Aufl. Göschen, Leipzig (s. daselbst weitere Literaturangaben). — Fr. W. Förster, Jugendlehre, Berlin 1905, „Schule u. Charakter", Zürich 1907.

Jena. *W. Rein.*

Wissenschaftliche Prüfungen s. d. Art. Prüfungen der Lehrer.

Witwen- und Waisenversorgung s. d. Art. Besoldung, Ruhegenüsse, Nachtrag.

Wochenbuch als Amtschrift. Es dient vor allem dazu, den Stoff, der im Verlaufe der Woche in den einzelnen Gegenständen und Schulstunden durchgenommen wurde, knapp aufzunehmen und gewährt daher einen Überblick *a*) über die Stoffauswahl, *b*) über die Stoffreihung. In Österreich werden auch in die Wochenbücher die Aufgaben bezüglich des Ablieferungstermins und des Stoffes eingezeichnet und es wird so eine Häufung der schriftlichen Aufgaben hintangehalten. Es wird ferner der Ausfall von Unterrichtsstunden angemerkt, wobei auch die Ferialtage verzeichnet werden. Supplierungen, Hospitierungen des Schulleiters, manchmal auch Inspektionen werden vorgemerkt. An den Bürgerschulen werden auch die jeden Halbtag fehlenden und zu spät kommenden Schüler eingetragen und später vom Klassenvorstand in den Klassenkatalog übertragen, an den Volksschulen wird nur die Zahl der Abwesenden in das Wochenbuch eingesetzt.

Die genaue Führung des Wochenbuches über den vorgenommenen Lehrstoff ist in Österreich nach § 33 der Schul- und Unterrichtsordnung jedem Lehrer zur Pflicht gemacht. In einzelnen Kronländern bestehen noch eigene Erlässe über die Führung der Amtsschriften, so für Niederösterreich, wo im Klassenbuche (Wochenbuche) der wöchentlich behandelte Lehrstoff und sonst Bemerkenswertes (?) unter Beifügung der Namensfertigung des betreffenden Lehrers eingetragen werden soll.

Die Führung des Wochenbuches ist in mehrfacher Beziehung notwendig: 1. um den Schulaufsichtsorganen eine verläßliche Übersicht über den durchgenommenen Lehrstoff, über den Schulbesuch im allgemeinen, über besondere Hindernisse (Auftreten von epidemischen Krankheiten etc.) zu bieten;

2. für den Lehrer selbst, für den das Wochenbuch eine Art Stoffkalender darstellt, wobei es sich empfiehlt, in ältere Wochenbücher zum Zwecke der Vergleichung Einsicht zu nehmen;

3. für den Schulbesuch als notwendige Vormerkung;

4. als Ergänzung zu den Lehrplänen und detaillierten Lehrgängen, um das Erreichte an dem zu messen, was erreicht werden soll.

Der Zweck des Wochenbuches wird nur dann erreicht, wenn dieses *a*) ein wahrheitsgetreues Bild über den behandelten Stoff darstellt. Es soll daher das genau eingetragen werden, was in jeder Stunde wirklich vorgenommen wurde, nicht mehr und nicht weniger. Der Text soll derart abgefaßt sein, daß über Inhalt und Umfang der verbuchten Partien kein Zweifel entsteht. Dabei empfiehlt es sich, nicht bloß die Nummern der Lesestücke, Sprachstücke, Rechnungen etc. anzuführen, der Stoff selbst muß in Schlagworten, also so knapp als möglich angeführt sein.

b. Das Wochenbuch muß vollständig sein. Es müssen am Ende jeder Woche sämtliche Lehrfächer vertreten sein. Ein etwaiger Ausfall muß kurz motiviert werden.

c. Die Gruppierung des Stoffes muß eine leichte Übersicht ermöglichen (bestimmte Reihenfolge der Lehrfächer und Abteilung durch Striche). Das Wochenbuch muß wie alle Amtsschriften nett und deutlich (mit Tinte) geschrieben sein und rein gehalten werden.

In Deutschland ist es üblich, den Stoff in seiner Durchführung nach Stundenbildern genauer im Wochenbuche anzuzeichnen (z. B. Italien im allgemeinen, Vorzüge und Schattenseiten Italiens, Erwerbsquellen der Einwohner) oder eine Unterrichtseinheit in die Teilgebiete zu zerlegen (z. B. Division der Dezimalzahlen: 1. Ganze Zahlen durch Ganze, 2. Dezimalzahlen durch Ganze, 3. Ganze durch Dezimalzahlen, 4. Dezimalzahlen durch Dezimalzahlen). Wir meinen, daß stofflich breiter ausgeführte Wochenbücher für Anfänger im Lehramte nicht ohne Nutzen sind, doch gehören derartige Ausführungen mehr in das Tagebuch des Lehrers. Es kann auch kaum ersprießlich sein, dem Lehrer durch Vorschriften über methodische Dinge von vornherein bei der Anlage des Stoffbildes die Hände binden zu wollen, und eine Schablonisierung wäre hier selbst an einer und derselben Anstalt bedenklich. Dagegen könnte und sollte der Gedanke vielseitiger Stoffkonzentration im Wochenbuche mit zum Ausdrucke

kommen. Z. B. 16. Woche, Geschichte: Maria Theresia, 17. Woche: Aufsatz, „Maria Theresia als Mutter". 14. Woche; Geschichte: Prinz Eugen, Geographie: Kroatien und Slawonien, Gesang: „Prinz Eugen, der edle Ritter" u. ä. Vgl. auch d. Art. d. Handb. „Klassenbuch".

Wien. *Ferd. Frank.*

Wolf Friedrich August (geboren den 15. Februar 1759 in Haynrode bei Nordhausen, gestorben 8. August 1824 auf einer



Friedrich August Wolf.

Reise in Marseille), mit dessen schriftstellerischem und akademischem Wirken eine neue Periode in der Geschichte der klassischen Philologie beginnt, ist zugleich von höchster Bedeutung für die Entwicklung des höheren Schulunterrichts in Deutschland gewesen, indem er der Ansicht Geltung verschaffte, daß die Tätigkeit eines Lehrers in höheren Unterrichtsanstalten und das dazu vorbereitende Studium den ganzen Mann fordern. Denn bis dahin wurde Philologie gewissermaßen als Anhängsel der Theologie studiert und Lehrstellen auch an Gymnasien waren sehr häufig Nebenämter neben kirchlichen Posten oder der Durchgang zu solchen. Wolf ist der erste gewesen, der bei der Immatrikulation (an der Göttinger Universität) als Studiosus philologiae bezeichnet zu werden verlangte. Seine glänzende pädagogische Befähigung erwies er schon als Schüler des Nordhauser Gymnasiums und als Student durch Privatunterricht, dann als Collaborator an der Ilefelder Schule, wohin er als 21jähriger junger Mann zu teilweise gleichaltrigen Schülern kam, und zwei Jahre später als Rektor der Stadtschule zu Osterode i. H., endlich als akademischer Lehrer an der Haller Universität, an die er mit 24 Jahren durch Friedrichs des Großen Minister Freiherrn v. Zedlitz als Professor philologiae et paedagogices berufen wurde und an der er bis zu seiner Übersiedlung nach Berlin 1806 tätig war. — Es ist begreiflich, daß der geniale Lehrer, der in den Schulämtern durch den Reichtum seines Wissens und seine geistvolle Unterrichtsweise zu fesseln wußte, geneigt war, beim Lehrer Kenntnisse und Anregungskraft als die alleinigen Bedingungen für didaktische Erfolge anzusehen und pädagogische Theorien gering zu schätzen. Daher sein viel besprochenes Wort, die ganze Pädagogik lasse sich in den Satz bringen: Habe Geist und wisse Geist zu wecken. Doch hat Wolf in Halle wiederholt ein Kolleg mit dem Titel Consilia scholastica (deutsch mit eingestreuten lateinischen Sätzen) gelesen, dessen vortrefflichen Inhalt wir durch W. Körtes Veröffentlichung von Wolfs betreffendem Kollegienheft (Quedlinburg, Becker, 1835) kennen. Auch haben Studenten der Philologie unter Wolfs Leitung in der Lateinschule des Franckeschen Waisenhauses unterrichtet. Was den Meister zu verächtlichen Äußerungen über die Theorie der Didaktik veranlaßte, war auch der scharfe Gegensatz, in den er zu seinem Vorgänger auf dem Haller Lehrstuhl der Pädagogik, Professor Trapp, und zu den anderen Philanthropisten getreten war. Meinten diese, jeder könne in allem, was er eben gelernt, auch unterrichten, wenn ihm nur die richtige Methode beigebracht sei, so betonte Wolf dagegen, daß der Lehrer ein Künstler sei, dessen Erfolge in erster Linie von seiner Begabung abhingen. Auch den seichten Utilitarismus der Philanthropisten hat Wolf oft und witzig bekämpft und ihnen gegenüber als Ziel des Gymnasiums Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte ohne Rücksicht auf bestimmten praktischen Nutzen bezeichnet; und während jene es von ihrem Standpunkte für einen bösen Mißstand hielten, daß man ver-

schiedene Sprachen lernen müsse, erklärte Wolf die Erlernung fremder Idiome als sehr wertvoll für die Entwicklung des Geistes und meinte, daß man dadurch keineswegs bloß den Besitz von gleichgeltenden Zeichen für dieselben Begriffe erwerbe, sondern ein Mittel zur Klärung unserer Ideen. Wolf beherrschte übrigens nicht bloß die klassischen Sprachen, sondern auch in hohem Grade die französische, italienische, spanische, englische Sprache und Literatur. Ebenso war sein Interesse der Geschichte zugewandt und recht sehr der Muttersprache und dem Unterricht in ihr, der nach seiner Meinung auch Rücksicht auf ältere Zeiträume nehmen sollte. Dagegen verlangte er von mathematischem und physikalischem Unterricht recht wenig, mehr von naturgeschichtlichem. — In Berlin hielt er noch philologische Vorlesungen an der Universität und wurde in pädagogischen Fragen mehrfach von der Regierung zu Gutachten aufgefordert, entwarf infolgedessen einen ins Detail gehenden Lehrplan für das Joachimsthalsche Gymnasium, dessen Inspizient er auch war, und ein Reglement für das Abiturientenexamen. Aber Bedeutendes hat er leider in der Berliner Zeit für die Gymnasialpädagogik nicht mehr geleistet. Näheres über seine pädagogischen Ansichten findet man außer in dem oben angeführten Buche in W. Körtes zweibändigem Werk: Leben und Studien Fr. A. Wolfs, des Philologen (Essen 1833), und in dem von Arnoldt: F. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen (Braunschweig 1861—62).

Heidelberg. *G. Uhlig.*

Wortmethode s. d. Art. Leseunterricht.

Wunderkind s. d. Art. Begabung.

Württemberg. Bereits im Mittelalter bestanden Lateinschulen, entweder Klosterschulen oder Städtische Schulen, die besonders für den geistlichen Stand vorbereiteten. Aus den Städtischen Lateinschulen wurden im 19. Jahrhundert in den größeren Städten die Gymnasien, Progymnasien und Realgymnasien, während in den kleineren Städten die Lateinschulen bestehen blieben. Die Klosterschulen gingen allmählich bis auf vier Schulen ein, die jetzt als sogenannte niedere evangelisch-theologische Seminare bestehen.

Den Anfang des Volksschulwesens in Württemberg bildet die berühmte, von Joh. Brenz verfaßte und durch Herzog Christoph erlassene älteste Kirchenordnung vom Jahre 1559, welche auch Bestimmungen über die Schulen enthält, indem verordnet wird, daß in solchen Flecken, wo bisher Mesnereien gewesen, auf diese von den Kirchenräten „geschickte, examinierte Lehrer" für den Unterricht der Jugend verordnet werden sollen. Diese erste Württembergische Schulordnung, die Bestimmungen über Trennung von Knaben und Mädchen, über Lehrmethode und Schulzucht, über die Prüfung der Schulmeister und ihre Pflichten sowie Anordnungen über die Schulaufsicht der Pfarrer und Superintendenten enthält, wurde im 17. und 18. Jahrhundert erneuert, zu verschiedenen Zeiten ergänzt und erweitert und diente bis in den Anfang des vorigen Jahrhunderts als Grundlage des Volksschulwesens in Württemberg. Zur Erkenntnis der Pflicht der Eltern, Kinder in die Schule zu schicken, kam man erst in der Mitte des 17. Jahrhunderts. 1649 wurde der Schulzwang eingeführt. Im Jahre 1810 erschien unter König Friedrich eine „Generalverordnung, das deutsche Elementarschulwesen in den evangelischen Orten des Königreiches betreffend", in welcher es hieß: „Der Zweck allen Unterrichts in den Volksschulen ist, teils die geistigen Kräfte und Anlagen der Schüler überhaupt und in gehöriger Harmonie mit einander zu entwickeln, zu üben, zu stärken, zu bilden, teils ihnen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu eigen zu machen, welche für ihr künftiges Leben in jeder Lage und in jedem Berufe die notwendigsten und nützlichsten sind, um sie hiedurch zu religiösen und moralisch guten, zu vernünftig denkenden, handelnden und empfindenden, für alle Verhältnisse der Welt brauchbaren, aber auch für die höhere Bestimmung, das würdigste Ziel des menschlichen Daseins, fähigen Menschen zu bilden. Schon 1808 war eine Schulordnung für die neuen katholischen Landesteile erschienen. Im Jahre 1811 wurde zu Eßlingen das erste öffentliche evangelische Lehrerseminar errichtet und der Leitung des Professors, späteren Prälaten B. G. Denzel übergeben

1836 kam ein neues Schulgesetz zu stande, das alle in Württemberg anerkannten Konfessionen umfaßt und in sechs Abteilungen von der Aufgabe der Volksschule, von der Verbindlichkeit zum Besuche, von der Errichtung und Unterhaltung derselben, von dem Privatunterricht, von den Schullehrern, ihrer Abstufung, Bildung, Anstellung, Besoldung und Pensionierung, Unterstützung der Witwen und Waisen und von der Aufsicht über die Volksschule handelt. Im Jahre 1858 fand dieses Gesetz, durch die Zeit überholt, seine erste und 1865 die zweite Revision. Die Jahre 1872 und 1874 brachten noch verschiedene gesetzliche Abänderungen. Das Jahr 1877 nahm eine umfassende Neuregelung der „Standesverhältnisse der Volksschullehrer“ auf Grund des allgemeinen Beamtengesetzes von 1876 vor. Das Gesetz von 1885 bestimmt die Bildung der Ortsschulbehörden. Im Jahre 1895 wurde die allgemeine Fortbildungsschule und die Sonntagsschule teils neu eingeführt, teils gesetzlich geordnet. Das Gesetz vom Jahre 1899 brachte eine Verbesserung der Einkommensverhältnisse der Lehrer unter Trennung des Organistendienstes und der Mesnerei vom Schulamt. Die 1904 beabsichtigte Einrichtung einer selbständigen, vom evangelischen Konsistorium getrennten Oberschulbehörde für die evangelischen Volksschulen mußte vorläufig wegen des Widerspruches der Kammer der Standesherren unterbleiben; die Verbesserung des Einkommens wurde 1905 zugleich mit einigen weiteren Bestimmungen nachgeholt.

Das gesamte Schulwesen untersteht dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, das eine Abteilung für die höheren Schulen hat. Untergeordnet sind ihm 1. das evangelische Konsistorium für die vier evangelischen Präparandenanstalten und vier Lehrerseminare, das evangelische Lehrerinnenseminar und die evangelischen Volksschulen; 2. der katholische Kirchenrat für die katholischen Volksschulen, für drei Konvikte, zwei katholische Lehrerseminare und Präparandenanstalten und das katholische Lehrerinnenseminar; 3. die israelitische Oberkirchenbehörde. Die Volksschulen sind konfessionell, unterstehen der Aufsicht geistlicher Ortsschulinspektoren, diese wiederum geistlichen Bezirksschulinspektoren. Bezirksschulinspektor und Oberamtmann bilden das gemeinschaftliche Oberamt in Schulsachen, wobei dem Oberamtmann die Exekutive zufällt. Die Schulpflicht dauert vom 7. bis 14. Lebensjahre. Früherer Eintritt begründet keinen Anspruch auf frühere Entlassung. Bei ungenügenden Leistungen kann die Schulpflicht noch um ein bis zwei Jahre verlängert werden. Bis zum 16., respektive 17. Lebensjahre haben die aus der Volksschule Entlassenen, sofern sie nicht in eine höhere Lehranstalt oder eine Fachfortbildungsschule eintreten, die allgemeine Fortbildungsschule oder die Sonntagsschule zu besuchen. Die gesetzliche Einführung einer obligatorischen Fortbildungsschule für Angehörige des Gewerbestandes ist in Vorbereitung.

Die Schullasten haben in erster Linie die Gemeinden zu tragen, doch leistet der Staat für die höheren Lehranstalten und die Volksschulen erhebliche Zuschüsse.

Es waren im Jahre 1905 vorhanden: 2381 Volksschulen mit 5228 Klassen und 304.814 Kindern. Für das vorschulpflichtige Alter gibt es in fast allen Städten und Landgemeinden Kleinkinderschulen. Taubstummenanstalten sind 8, teils staatliche, teils Privatanstalten, Blindenschulen 3, Schulen für Schwachsinnige 4, Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder 30 vorhanden.

Für Heranbildung der Lehrpersonen bestehen 4 evangelische und 2 katholische Lehrerseminare, verbunden mit Präparandenanstalten, dazu 2 Privatseminare und 3 Privatpräparandenanstalten, 1 evangelisches und 1 katholisches Lehrerinnenseminar und ein königliches höheres Lehrerinnenseminar, gegründet 1874, konfessionell gemischt, in Stuttgart. In Stuttgart befindet sich außerdem eine Turnlehrerbildungsanstalt, verbunden mit der Musterturnanstalt.

Im Interesse der Fortbildung der Volksschullehrer waren bis zum Jahre 1891 vier Konferenzen angeordnet, die stets von den geistlichen Schulinspektoren geleitet wurden. Im genannten Jahre wurde die Zahl dieser Konferenzen auf zwei herabgesetzt, die vom Bezirksschulinspektor geleitet werden. Für die unständigen Lehrer und für die ständigen bis zum 30. Lebensjahre wurden jährlich zwei weitere Konferenzen („Sonderkonferenzen“) vorgeschrieben, deren Leitung auch Volksschullehrern übertragen werden kann.

Das **Normalanfangsgehalt** der Volksschullehrer beträgt neben freier Dienstwohnung oder entsprechender Geldentschädigung 1200 M. und steigt alljährlich bis auf 2400 M. nach 27jähriger Dienstzeit. Viele Orte geben Ortszulagen zu dem Normalgehalt. Die unständigen, d. h. die noch nicht definitiv angestellten Lehrer erhalten 900—1000 M., nach Bestehung der zweiten Dienstprüfung eine jährliche Zulage von 100 M.

Die **Pensionsberechtigung** beginnt mit dem vollendeten 9. Dienstjahre. Die Pension beträgt mindestens 40% des letzten Einkommens und steigt mit jedem Dienstjahre um $1^3/_4$%. Witwen und Waisen erhalten ebenfalls Pensionen, ausgehend vom Minimalbetrage von 360—680 M. Halbwaisen erhalten bis zum 18. Jahre $^1/_5$, Doppelwaisen $^1/_4$ der Witwenpension.

Von **höheren Lehranstalten** besitzt das Königreich Württemberg die vier niederen evangelisch theologisch-philologischen (Vorbereitungs-) Seminare (ehemalige Klosterschulen) zu **Blaubeuren** (gegründet 1817, als Klosterschule eingerichtet 1556), **Maulbronn** (das 1147 gegründete Zisterzienserkloster wurde von Herzog Ulrich reformiert und 1556 von Herzog Christoph in eine Klosterschule umgewandelt), **Schönthal** (gegründet 1816), **Urach** (gegründet 1818). Von diesen vier Anstalten bilden je zwei ein Ganzes (Maulbronn und Blaubeuren — Schönthal und Urach), indem im Jahre 1873 statt des früheren vierjährigen Kursus ein zweijähriger für jede Anstalt eingeführt wurde, wobei die Zöglinge von einer Anstalt nach zwei Jahren an das Schwesterinstitut übersiedeln, hier ebenfalls zwei Jahre bleiben, um dann (mit 18 Jahren) an die Universität zu gehen. Im Jahre 1905/06 bestanden: 14 Gymnasien, 2 Progymnasien, 60 Lateinschulen, 3 Realgymnasien, 5 siebenklassige Realprogymnasien, 1 Reallateinschule. Die Zahl der Schüler an diesen Gelehrtenschulen betrug am 1. Jänner 1905 zusammen 9510. Es sind ferner vorhanden: 10 Oberrealschulen, 6 siebenklassige und 9 sechsklassige Realschulen, 64 niedere Realschulen sowie die Bürgerschule in Stuttgart, am 1. Jänner 1905 mit (zusammen) 13286 Schülern. Öffentliche **höhere Mädchenschulen** gibt es in Cannstadt, Eßlingen, Göppingen, Hall, Heilbronn, Kornthal, Ludwigsburg, Reutlingen, Stuttgart (Königin Katharina-Stift, verbunden mit Lehrerinnenseminar und das Königin Olga-Stift), Tübingen, Ulm, mit (1. Jänner 1905) 3764 Schülerinnen; außerdem bestehen noch eine ganze Reihe von privaten höheren Töchterschulen sowie in Stuttgart ein **Mädchengymnasium** mit Realgymnasialabteilung unter Verwaltung eines Kuratoriums.

Nach der **Besoldungsverordnung** von 1901 erhalten 1. Rektoren und ständige wissenschaftliche Lehrer der Oberabteilung an Gymnasien und Realgymnasien 3400 bis 5300 M. nach 24jähriger Dienstzeit; 2. ständige wissenschaftliche Lehrer der mittleren Abteilung an Gelehrtenschulen 2400 bis 4300 M. (nach 24 Dienstjahren); 3. Lehrer der unteren Abteilung dieser Anstalten, Präzeptoren und Reallehrer 2100—3600 M. (nach 24 Dienstjahren); 4. Oberpräzeptoren und Oberreallehrer an Latein- und Realschulen 2200—4300 M. (nach 24 Dienstjahren); 5. Präzeptoren und Reallehrer an Latein- und Realschulen 2000—3600 M. (nach 24 Dienstjahren).

Hiezu kommt für die Rektoren der Vollanstalten freie Dienstwohnung oder entsprechende Geldentschädigung sowie eine Funktionszulage von 500 M., für die übrigen Rektoren eine solche von 300 M. Die letzteren sowie alle anderen Lehrer erhalten nur Wohnungsgeldzuschuß von 200—400 M. Außerdem gewährt eine größere Anzahl von Gemeinden Ortszulagen von 100—400 M. Die Lehrer an höheren Mädchenschulen sind den übrigen gleichgestellt. Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen erhalten in Stufe I 1200—2200 M., II. 1100 bis 2100 M. und Wohnungsentschädigung (200 M.)

Die **königliche Eberhard-Karls-Universität** (gegründet 1477) in **Tübingen** zählte im W.-S. 1905/6 1536 (274 evangelische, 188 katholische Theologen, 384 Juristen, 174 Mediziner, 167 Philosophen, 150 Staatswissenschaftliche, 199 Naturwissenschaftliche) Hörer, im S.-S. 1905 1661 (evangelische Theologen 330, katholische 177, Juristen 430, Mediziner 157, Philosophen 195, Staatswissenschaftliche 176, Naturwissenschaftliche 196) Hörer. Die **königliche Technische Hochschule in Stuttgart** wurde im W.-S. 1905/6 von 897 Studenten, 279 Hospitanten besucht. Von **fachlichen Hochschulen** besteht eine **Land-**

wirtschaftliche Anstalt in Hohenheim (gegründet 1818) mit 115 Hörern im W.-S. 1905/6, eine Tierärztliche Hochschule in Stuttgart (gegründet 1821) mit 120 Hörern.

Literatur: Eisenlohr, Sammlung der württembergischen Schulgesetze. — Krafft, Das württembergische Volksschulgesetz. — Krauß J., Das Schulwesen in Württemberg (Wehmer, Schulhygiene, S. 1003/4. Wien 1904). — Sendler und Kobel, Volkserziehungswesen. Breslau 1900. — Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt. Straßburg 1906. — Dillmann, Das Realgymnasium und die württembergische Kammer der Abgeordneten. Stuttgart 1896. — Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreiche Württemberg, 34 Teile. Stuttgart 1864/96. — Kaißer B., Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg. Spaichingen 1889. — Statistische Nachrichten über den Stand des Gelehrten- und Realschulwesens in Württemberg. Tübingen 1891. — Kugler B., Die Jubiläen der Universität Tübingen nach handschriftlichen Quellen. Tübingen 1877. Festschrift. — Schmid, Enzyklopädie, Art. Württemberg. Vgl. auch „Neue Jahrb. f. Philologie u. Päd.“ 1907, 3. Heft.

Wien. *Oskar Leuschner.*

Z.

Zählen s. d. Art. Rechenunterricht.

Zahlzeichen (Ziffern). Wir unterscheiden die Bezeichnung der Zahlen für das Ohr und für das Auge, durch Sprache und durch Schrift. In bezug auf die Sprache wäre es ganz unmöglich, für jede Zahl ein neues Zahlwort zu bilden und sich diese zu merken. Alle Kulturvölker haben einfache Wörter für die Zahlen von Eins bis Zehn und dann noch, wenn auch nicht für alle, so doch für einige Potenzen von Zehn und drücken durch Verbindung dieser Wörter jede beliebige Zahl aus. Unser Zahlensystem ist also wesentlich zehnteilig und, wie A. v. Humboldt erwähnt, dürfte der Ursprung hievon im Abzählen an den zehn Fingern der Hand zu suchen sein.

Durch die Schrift können die Zahlen in doppelter Weise dargestellt werden, entweder durch wirkliches Schreiben des Zahlwortes oder durch Zeichen, welche von den Zahlwörtern und von der Verschiedenheit der Sprachen unabhängig sind. Diese Zahlzeichen heißen auch Ziffern und können wieder von doppelter Art sein, entweder alphabetische Ziffern, Zahlbuchstaben, oder von der Buchstabenschrift unabhängige Zeichen, die eigentlichen Ziffern.

Die Zahlzeichen der Babylonier und Ägypter standen mit der Wortschrift in enger Verbindung. Die semitischen Volksstämme und die Griechen bedienten sich der Buchstaben in ihrer alphabetischen Reihenfolge zur Zahlbezeichnung. Abgesehen von der großen Menge der Zahlzeichen, hat dieses System noch den Mangel, daß die Entstehung der Vielfachen von Zehn nicht erkennbar ist. Die römische Zahlendarstellung mit ihren wenigen Ziffern bezeichnete einen entschiedenen Fortschritt und hat sich bis in die Gegenwart erhalten. Die einfachen Zeichen sind I = 1, V = 5, X = 10, L = 50, Γ L oder C = 100, IↃ oder D = 500, CIↃ oder M = 1000. Die Darstellung anderer Zahlen erfolgte nach dem additiven Prinzip, wobei die höheren Stufenzahlen den anderen vorangingen, z. B. MDCLXXXIII = = 1683. Setzt man aber die niedere Zahl links vor die höhere, so erhält sie eine negative Bedeutung, z. B. MCMIV = 1904. Abweichend davon waren auch andere Bezeichnungen üblich und machten die römische Numeration ebenso unsicher als weitläufig.

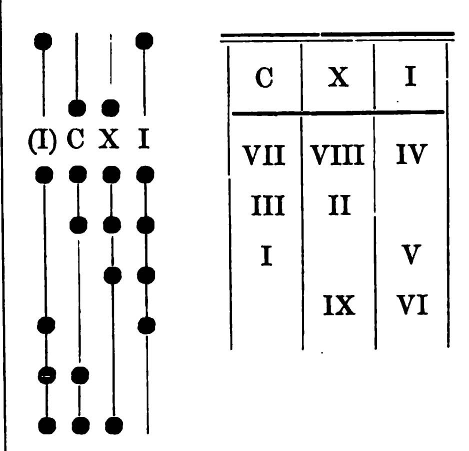
Bei der Schwerfälligkeit des römischen Ziffersystems waren anderweitige Hilfsmittel zum Rechnen ein doppeltes Bedürfnis. Man bediente sich zur Erleichterung des Zählens und einfacher Rechenfälle der Finger oder kleiner Steinchen, Kugeln, später der Marken und Münzen, wie wir dies beim Anfangsunterricht in der Volksschule noch tun (siehe Art. Rechenapparate). Das andere, viel wichtigere Hilfsmittel war der Abakus, eine Tafel mit 8 parallelen Vertiefungen, in denen sich je vier verschiebbare Knöpfe befanden. Weiter oben waren acht andere parallele, aber kürzere Vertiefungen, die nur einen beweglichen Knopf enthielten. Die vier Knöpfe der unteren Reihen stellten die einzelnen dekadischen Einheiten dar, der obere einzelne Knopf hatte den Wert 5. Die Stellenwerte jeder Vertiefung wurden durch

IX, C (I) .. bezeichnet. Auf dem abgebildeten Teil eines Linienabakus ist die Zahl 1784 dargestellt. Man erkennt, wie sich daraus das „Rechnen auf Linien“ (siehe Art. A. Riese) entwickeln konnte.

Ein anders eingerichteter Abakus findet sich in einigen Handschriften des Boethius (472 bis 525 n. Chr.) aufbewahrt. Er bestand aus Kolumnen, die mit I, X, C . . überschrieben sind und in welche man die Anzahl der Einer, Zehner, Hunderter ... durch besondere Zeichen auf kleinen, beweglichen Würfeln oder Kegeln eintrug. Sind für eine Stufe keine Einheiten vorhanden, so bleibt die betreffende Kolumne leer. Auf dem nebenstehenden Kolumnenabakus sind die Zahlen 784, 320, 105 und 96 dargestellt. Wir benützen diese Veranschaulichung noch heute auf der Mittelstufe der Volksschule, um den Schülern das Anschreiben größerer Zahlen zu erleichtern.

Man erkennt, daß es bei dem Kolumnenabakus nur noch eines Zeichens für eine leere Stelle, der Null, bedarf, um sich von den Kolumnen unabhängig zu machen und die jetzt bei uns übliche Schreibweise zu erhalten. Diesen letzten Schritt zum Positions- oder Stellenwert verdanken wir den Indern, bei denen das neue Ziffernsystem zuerst im 5. Jahrhundert n. Chr. auftritt. Im 11. und 12. Jahrhundert gelangten die ersten spärlichen Mitteilungen über die indische Arithmetik durch die Araber ins christliche Abendland, weshalb auch unsere Ziffern gewöhnlich „arabische“ genannt werden. Sie sind aus den Anfangsbuchstaben der betreffenden Sanskritzahlwörter entstanden und stehen den westarabischen Ziffern am nächsten. Die Bemühungen, sie aus einzelnen Strichen zusammenzusetzen, in denen man die bezügliche Zahl der Einheiten wieder findet, oder sie aus dem Quadrat mit den Diagonalen entstehen zu assen, sind müßig, da sie die geschichtliche Entwicklung der Ziffern nicht berücksichtigen. Mit den Ziffern kam auch das arabische Wort für die Null, cifr, zu uns, das, im Laufe der Zeit seine Bedeutung ändernd, in „Ziffer“ überging.

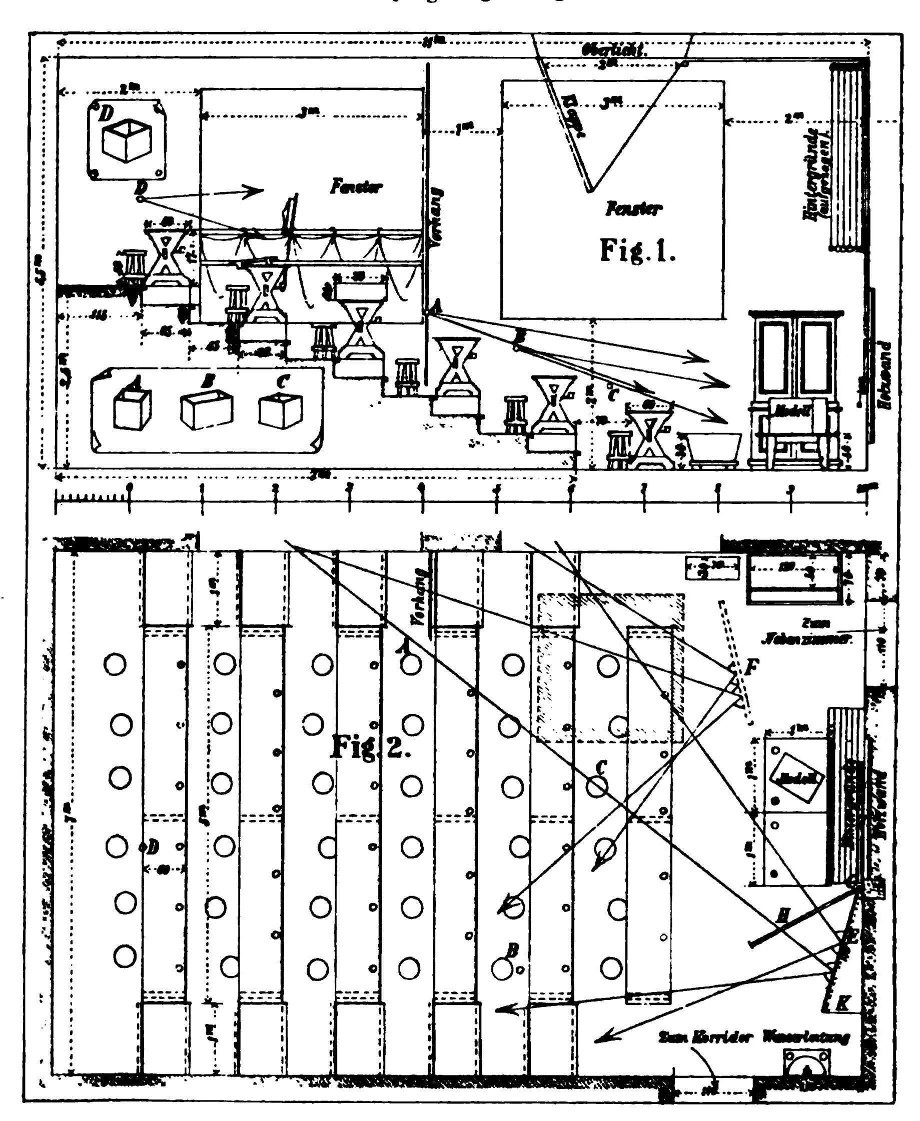
In Italien wurde die neue Rechenweise durch den „Liber Abaci“ (1202) des Pisaners Leonardo Fibonaci bekannt und schon im 13. Jahrhundert von den Kaufleuten benützt. Im 14. und 15. Jahrhundert verbreitet sich des System über England, Frankreich und Deutschland, aber erst seit der Mitte des 16. Jahrhunderts werden die neuen Ziffern allgemeiner in Schrift und Druck verwendet.



Literatur: Humboldt A. v., Über die bei verschiedenen Völkern üblichen Systeme von Zahlzeichen und über den Ursprung des Stellenwertes in den indischen Zahlen, Crelles Journal, 1829; Kosmos, 2. Bd., 1847. — Chasles M., Geschichte der Geometrie, übersetzt von Sohncke, Halle 1839, und mehrere Abhandlungen desselben Verfassers in den Comptes rendus, Brüssel 1837—1843. — Cantor M., Mathematische Beiträge zum Kulturleben der Völker, Halle 1863; Vorlesungen über Geschichte der Mathematik, 1. und 2. Bd., 2. Aufl., Leipzig 1899. — Wildermuth, Rechnen in K. A. Schmids Enzyklopädie, Gotha 1867. — Friedlein G., Die Zahlzeichen und das elementare Rechnen der Griechen und Römer und des christlichen Abendlandes vom 7. bis 13. Jahrhundert, Erlangen 1869. — Treutlein P., Geschichte unserer Zahlzeichen und Entwicklung der Ansichten über dieselben, Karlsruhe 1875. — Jänicke E., Geschichte des Rechenunterrichts in C. Kehr, Geschichte der Methodik, I., Gotha 1877 (2. Aufl., 1888). — Unger F., Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwicklung, Leipzig 1888. — Villicus F., Die Geschichte der Rechenkunst vom Altertum bis zum 18. Jahrhundert, 3. Aufl., Wien 1897. — Räther H., Theorie und Praxis des Rechenunterrichts, Breslau 1899.

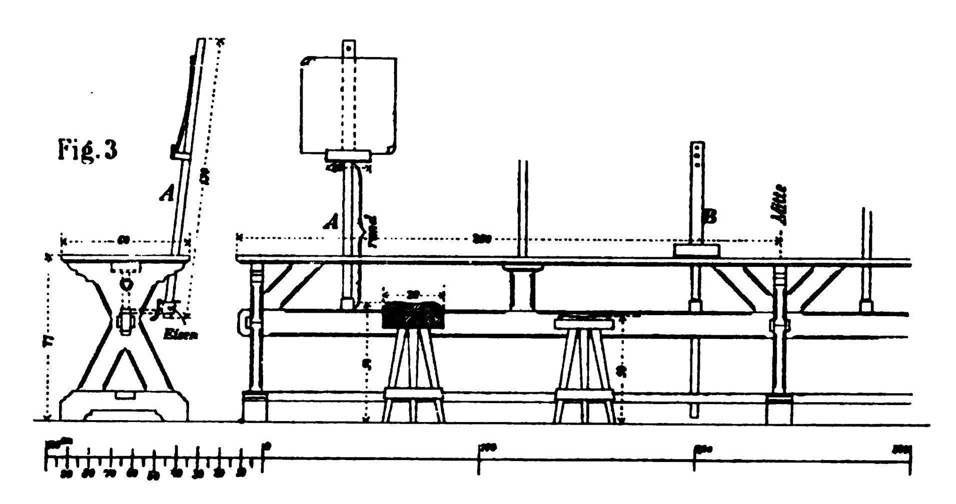
Wien. *Konrad Kraus.*

Zeichensprache s. d. Art. Taubstummenunterricht.



Zeichnen. Im knappen Rahmen ein Bild des Zeichenunterrichts in seiner jüngsten Entwicklung und seiner gegenwärtigen vielverzweigten, zum Teil noch ungeklärten Ausgestaltung zu geben, bietet mannigfache Schwierigkeiten. Die Reform des Zeichnens ist heute eine internationale Angelegenheit, und wenngleich eine große einheitliche Bestrebung in der „Rückkehr zur Natur" allenthalben zu Tage tritt, so gehen doch die Wege nach diesem Ziele, die in den einzelnen Ländern von den Reformern eingeschlagen werden, noch diametral auseinander. Auch ist es schwer, das Zeichnen als Gegenstand der allgemeinen Bildung von jenem für die Bedürfnisse des gewerblichen Unterrichts zu trennen, da in manchen Schulkategorien beiden Richtungen Rechnung getragen werden muß. Dann

sind wieder spezielle nationale oder auch geographische Bedingungen zu beachten, welche für die Methoden und das Stoffgebiet in die Wagschale fallen, und gerade in dieser Beziehung wurde in jüngster Zeit eine bedeutsame Revolution in unserem Gegenstand heraufbeschworen, welche die ruhige, planmäßige Weitergestaltung desselben vielfach in Frage stellt. Wir haben hier zunächst die höheren Bildungsanstalten im Auge zu behalten und den Unterbau des elementaren Unterrichts soweit zu berücksichtigen, als es die einheitliche Darstellung der künstlerischen Erziehung der Jugend durch das Zeichnen verlangt. Auch wird es uns ferne liegen, die eigentlich künstlerische Ausbildung in den Kreis unserer Betrachtung zu ziehen, wenngleich die Wege, welche im Zeichenunterricht heute eingeschlagen werden, als vorbereitende Pfade, als Anreger der künstlerisch veranlagten Talente zu nehmen sind.



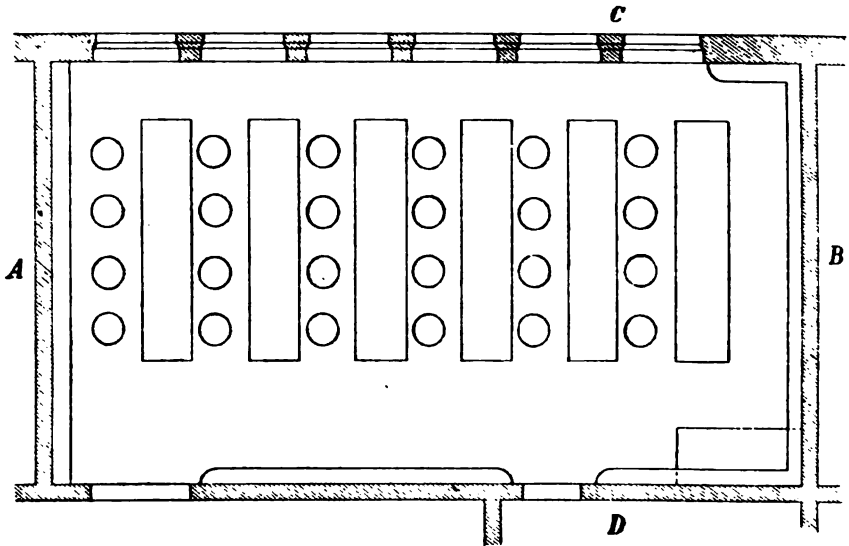
Die Entwicklung des Zeichenunterrichts als Schulunterricht steht mit der jeweiligen Bewegung der großen Kunst nur in losem Zusammenhange. Wenn Aristoteles berichtet, daß im griechischen Gymnasium Zeichnen gelehrt wurde, „damit die Jugend die Kunstwerke besser verstehen lerne“, so finden wir darin eigentlich das Programm für unseren heutigen Zeichenunterricht; nur greifen wir weiter aus und wollen auch das Verständnis für das Vorbild der Kunst, „die Natur“, damit erziehen. Wie weit, in welchen Stoffgebieten und auf welchen methodischen Wegen dies zu geschehen hat, sei die Kunst des Lehrers.

Die Schriften Lionardos und Albrecht Dürers über das Zeichnen*) sind mehr Anweisungen für den künftigen Künstler, enthalten jedoch goldene Wahrheiten über das Wesen des Zeichnens und die Methoden. Comenius war der erste, der offen und klar ausgesprochen hat, daß das Zeichnen einen allgemein bildenden Wert habe und es jeder lernen solle, ob er Neigung und Begabung hiefür habe oder nicht. Hermann Francke unterschätzt das Zeichnen; Görer verlangt davon wieder zu viel. Erst Jean Jacques Rousseau erkennt im Zeichnen ein wertvolles allgemeines Bildungsmittel, um „ein sicheres Auge und eine gerade Hand“ zu bekommen.

Basedow war dann der erste, der den Zeichenunterricht in seinem Philanthropin als obligatorischen Lehrgegenstand einführte, wenngleich in jener mechanischen Lehrweise, welche einer richtigen Wertschätzung des Faches später Abbruch getan hat

Pestalozzi setzt in seiner Volksschule in Burgdorf das Zeichnen noch vor den Beginn des Schreibens und hatte für den Gegenstand ganz gesunde Gesichtspunkte.

*) Lionardo, „Trattato della Pittura; Alb. Dürer, Vier Bücher v. d. Proportionen des menschlichen Körpers etc.



Buß, der die Ideen des Meisters ins Praktische übertragen sollte, hatte dessen Intentionen jedoch gründlich mißverstanden. Erst in der Folge wurden die richtigen Grundsätze Pestalozzis gewürdigt und mit Peter Schmid und den Gebrüdern Dupuis dann ein gewaltiger Schritt vorwärts getan.

Bevor jedoch in Deutschland der Zeichenunterricht in zweckmäßiger Ordnung Gemeingut der Schulen wurde, hatte Österreich bereits seinen geregelten Lehrplan in den Elementarschulen, seine Instruktionen für die Lehrer und sogar seinen obersten Zeichendirektor.

Der Beginn des österreichischen Elementarzeichenunterrichts fällt in die Regierungszeit der Kaiserin Maria Theresia. In der „Allgemeinen Schulordnung“ 1774 finden wir vorgeschrieben, daß in den Normal- und Hauptschulen neben dem Zeichnen mit dem Zirkel und Lineal auch das mit „freyer Hand“ betrieben werde, und von hohem Interesse ist die „Zeicheninstruktion“ J. Felbigers: „Entwurf, wie die Zeichnungsklassen der Normalschulen der österreichischen Erbländer in Ordnung zu halten sind“, welche auf Grund der Vorschläge des berühmten Zeichners und Kupferstechers Jakob Schmutzer (geb. 1733 zu Wien und ausgebildet in Paris) als amtliche Verordnung erlassen wurde.*)

Schmutzer wurde zum Oberzeichendirektor ernannt und hatte beiläufig die Pflichten der heutigen Inspektoren, nur hatte er auch die Besetzung der Lehrstellen zu besorgen, die Anstalten mit Originalien zu versehen, darauf zu achten, „daß nicht zu viel von Seite des Lehrers in die Schülerzeichnung eingezeichnet werde, Vorschläge für Stipendien für besonders begabte Schüler zu erstatten und zunächst die Wiener Schulen mustergültig einzurichten, da sich nach diesen „alle übrigen in den Erblanden zu bilden und zu richten haben“. Es muß betont werden, daß der damalige österreichische Zeichenunterricht nach den Studien Schmutzers in Frankreich dem französischen nachgebildet wurde, der, schon durch 1½ Jahrhunderte betrieben, durchaus auf dem Utilitätsprinzip fußte. Dies gelangt in den Instruktionen klar zum Ausdrucke. Nicht für den Zögling, sondern für das Gewerbe sei der Unterricht. Dementsprechend finden wir die Betonung des konstruktiven Zeichnens, des Flachornaments, das für „geblümte Zeugmacher etc.“ paßt, dann nur die notwendigsten Begriffe der Perspektive und Schattenlehre, soweit sie eben das Gewerbe braucht. Viele Gebräuche und Vorschriften haben sich noch bis heute von jenen Ver-

*) Beiträge zur Geschichte des österr. Zeichenunterrichts von Ant. Weiß. Zeitschrift f. d. österr. Schulwesen VII. Jahrg. 11 u. 12; VIII. Jahrg. 9, 10, 11; X. Jahrg. 1., 2., 3., 10. u. 11. Heft.

ordnungen her in unseren Zeichensälen erhalten.

Dieser österreichische Zeichenunterricht war, weil er sich auf festen, wohldurchdachten Direktiven aufbaute, bestimmend für das übrige Deutschland. Dieses Autorrecht ging jedoch verloren, weil das Dokument, die „Instruktion" selbst, verloren war.*) Dieses Instruktionsbüchlein führt den Titel: „Wie die Zeichenklassen der Normalschulen in den k. k. Staaten beschaffen seyn, in Ordnung erhalten, und wie daselbst die Schüler zur Erreichung der Absicht dieser Klassen unterwiesen werden sollen. Kostet ungebunden 7 Kreuzer, gebunden 10 Kreuzer. Wien. Im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bei St. Anna in der Johannisgasse 1783."

Die Anstellung von Zeicheninspektoren wurde nach Schmutzers Tode lange Zeit unterbrochen, aber 1819 wieder aufgenommen.

Unter der Regierung Kaiser Josefs II. nahm der Zeichenunterricht an den Normal-Haupt- und Handwerkerschulen einen bedeutsamen Aufschwung. Man war bestrebt, Methode und Lehrmittel zu verbessern und die Früchte der Zeichenkunst allen, die Nutzen davon haben konnten, ugänglich zu machen.

Während der Napoleonischen Unruhen zeigte sich auf unserem Gebiete ein Stillstand. Seit dem Tode Kaiser Josefs II. verfügte die Studien-Hofkommission allerlei zu ungunsten des Zeichnens, indem sie manche vorteilhafte Anordnung Schmutzers und Felbigers aufhob oder einschränkte.

Erst Joh. Schalte, ein Schüler Schmutzers, reichte 1803 einen Entwurf eines verbesserten, den Zeitumständen angemessenen Lehrganges ein. Derselbe erschien 1809 im Druck unter dem Titel: „Belehrung über die Absicht der für die Zeichenschulen neu aufgestellten Direktion und das Verfahren bei diesen Schulen."

Schalte wurde nach mehr als 40jähriger Dienstzeit als Zeichenlehrer zum Oberdirektor ernannt und arbeitete als solcher die „Instruktionen für Zeichenlehrer" aus, die 1819 herausgegeben und 1826 von dem folgenden Oberdirektor verbessert wurden. Der Zeichenunterricht dieser Epoche wurde hauptsächlich von zwei Faktoren beeinflußt: erstens durch die Erfahrung und die Vorschriften der josefinischen Zeit und zweitens durch die Schule Pestalozzis. Nur hielt man noch trotz des Einflusses des letzteren am Utilitätsprinzip fest und wollte durch das Zeichnen Künstler oder wenigstens geschickte Handwerker machen.

In dieser Verfassung blieb der Zeichenunterricht bis zu Beginn der Fünfzigerjahre, um welche Zeit mit der Gründung der Realschulen eine bedeutsame Erweiterung des Gegenstands und in gewisser Beziehung auch ein Anlauf zu allgemeineren Tendenzen des Unterrichts stattfand. In der damaligen sechsklassigen Realschule wurden dem Zeichenunterricht 36 Stunden zugewendet. Obschon im Gesamtlehrplan und somit auch im Zeichnen in erster Linie den praktischen und technischen Bedürfnissen Rechnung getragen wurde, gewann der Gegenstand dennoch durch die Einführung des Dupuisschen Perspektivzeichnens und des Figuralzeichnens einen der formalen Bildung dienenden Charakter. Es wurde zunächst das Auge zur Naturanschauung erzogen, wenngleich noch nicht durch einen systematischen Lehrgang und zumeist indirekt, da bei dem Mangel an geeigneten Modellen der Natur nur durch die Vorlage näher getreten wurde.

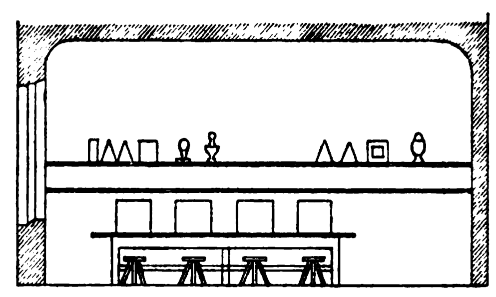
In der Erzeugung von Zeichenvorlagen stand zurzeit Frankreich voran. Die Lithographie, durch welche die Künstlerzeichnung unmittelbar vervielfältigt werden konnte, wurde dort sofort nach ihrer Einführung in umfassender Weise für den Zeichenunterricht dienstbar gemacht und durch vorzügliche Künstler wie Julien, Carot, Calame u. a. zu einer bis heute nicht übertroffenen Vollendung geführt. Frankreich hatte dank seines vorzüglichen Zeichenunterrichts für die gewerblichen Interessen in Sachen des Geschmackes die Führung in Europa und galt in der Kunstindustrie als die erste Großmacht der Welt. Diese Tatsache stand unbestritten, als in den Fünfzigerjahren die ersten Industriewettkämpfe auf den Weltausstellungen zu London und Paris stattfanden. Aus der Renaissance und der Barocke, vermischt mit willkürlichen Naturelementen, hatte

*) Ein einziges Exemplar hat sich in der Sammlung von Austrica paedagogiae Alois Winters in Wien erhalten. S. A. Weiß, Beiträge zur Geschichte des österr. Zeichenunterrichts, X. Jahrg. d. Z. f. d. österr. Volksschulen. Heft 1.

sich im Formenwesen ein ziemlich verwildertes Gemisch herausgebildet, welches mit seinen Übertreibungen das Publikum bereits übersättigt hatte.

Man rief wieder nach Stil. Es begann nun die Epoche des Studierens, des Kopierens und Imitierens. Die oft zitierte Kensington-Schule mit ihrem Museum übernahm die Führung im Kultus des Historischen und eine Schar für die alte Kunst begeisterter Meister, darunter Oven Jones, Bötticher, Semper, Viollet-le-Duc halfen die verlorenen Fäden wieder aufsuchen und zum neuen Weben nach alter Art den allerwärts entstehenden kunstgewerblichen Schulen vermitteln.

Die Bewegung nahm von England aus ihren Weg nach Frankreich, Deutschland,



um diesmal auch am Strande der Donau in bedeutsamer Welle hoch aufzuschlagen. Mit der Gründung des österreichischen Museums für Kunst und Industrie und der damit verbundenen Kunstschule erhielt der Zeichenunterricht in den Industrieschulen seine Zentralstelle wie ähnlich in London; leider wurde damals auch der Zeichenunterricht der Schulen für allgemeine Bildung den gewerblichen Bestrebungen beigeordnet und die neuen Lehrpläne vom Jahre 1874 für das Zeichnen an den Volks- und Mittelschulen konnte man als keinen Fortschritt bezeichnen.

Der Elementarunterricht wurde auf streng geometrische Basis gestellt. Unberufene Methodiker dehnten die Vorübungen für das freie Zeichnen in langwierigen Lehrgängen durch Jahre hindurch aus. Das historische Flachornament wurde eingeführt und in ganz mechanischer Weise kopiert, die praktischen Dupuisschen Modelle durch stereometrische und streng architektonische Formen ersetzt. Das Zeichnen nach dem toten Gips galt als Naturzeichnen und das figurale Zeichnen wurde auf ein paar Stunden in den Oberklassen reduziert. Diese Verordnung stand auch im vollen Widerspruch mit der Wandlung der österreichischen Realschule, welche 1870 ihres gewerblichen Charakters entkleidet und mit der Einführung der modernen Sprachen und der Geschichte sich den humanistischen Tendenzen des Gymnasiums anschloß. Das Zeichnen aber wurde gewerblich.

Die Zeit vom Jahre 1870 bis 1890 kann man als Stagnation des Zeichenunterrichts bezeichnen. Eine freiere künstlerische Bewegung konnte nicht Platz greifen, da das amtliche Lehrmittelverzeichnis eine bestimmte Marschroute im Stoffgebiete vorschrieb und das Methodische von den Landesschulinspektoren strenge überwacht wurde.

Es war wohl vorauszusehen, daß in unserem auf allen Gebieten vorwärts stürmenden Zeitalter den konservativen Kunstprinzipien kein ewiges Dasein blühen werde und daß die Gärung, welche die Malerei erfaßt hatte, auch das Kunstgewerbe mitreißen werde, um auch darin unserer Zeit und Kultur ihren formalen Ausdruck zu verschaffen. Die Ernüchterung empfand man nun wieder zuerst im Westen, in England und drüben in Amerika und das Signal zur Umkehr in Sachen des Formenwesens und des damit in Kontakt stehenden Zeichenunterrichts fand auf dem ganzen Kontinent sein kräftiges Echo.

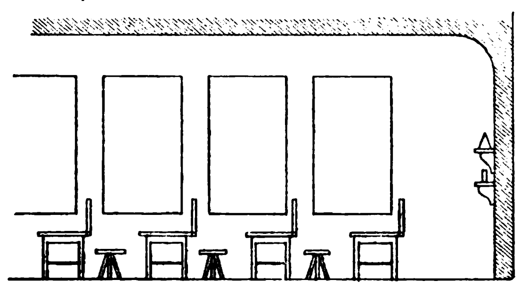
Zu Anfang der Neunzigerjahre bekam in Österreich der Zeichenunterricht Fachinspektoren und damit kam Bewegung in den Unterricht.

Mehr und mehr wurden die humanistischen Tendenzen des Zeichenunterricht betont und nach dem Vorbilde der großen Kunst auch hier die „Rückkehr zur Natur" verlangt. Es gab eine Weile neuen Kampf mit den Konservativen, schon der Lehrmittel wegen, welche in Vorlagen und Gipsen bestanden und nunmehr vom Schauplatze verschwinden sollten. Als jedoch in den gewerblichen Schulen der neue Weg eingeschlagen wurde, bekam auch der Zeichenunterricht an den Mittelschulen freie Bahn und es konnte mit den Lehrplänen für die Realschulen und Gymnasien (1899—1900)

das Naturzeichnen in einem erweiterten Umfange eingeführt werden.

Das Zeichnen nach Naturgegenständen wurde in den österreichischen Realschulen schon seit 1895 gepflegt und fand bis 1900 seine planmäßige Ausgestaltung, also lange bevor man in Deutschland daran ging, Ähnliches einzuführen und dafür Methoden aufzustellen. Für Deutschland waren zunächst die englischen und amerikanischen Publikationen in betreff des Zeichenunterrichts die Vorbilder. Heute ist das Sachliche zum Tummelplatze des Persönlichen geworden. In der Sucht, Neues mit Neuem zu überbieten, wird vielfach über das Ziel geschossen und die edle Zeichenkunst zur planlosen Kunstspielerei und zum sinnlosen Formeneindrillen herabgewürdigt. Die mit echt amerikanischer Opulenz ausgestatteten Zeichenreformpublikationen von Prang (Boston) und Liberty Tadd (Philadelphia haben viel zu dem gegenwärtigen Wirrwarr in den Ansichten beigetragen.

Nicht Fachleute, sondern zumeist Kunstgelehrte waren es in letzterer Zeit, welche Thesen über den Zeichenunterricht, resp. die Kunsterziehung aufstellten und Reformen verlangten, welche mit der allgemeinen Kunstströmung übereinstimmen sollten. Leider wurde in den Forderungen zumeist zu hoch gegriffen und dem Zeichnen schon auf der elementarsten Stufe kunsterziehliche Aufgaben zugemutet, welche nur in der Phantasie der betreffenden Autoren, nicht aber in der Praxis gelöst werden können. Von diesen Theoretikern war einer der ersten Georg Hirth, der in seinen „Ideen über den Zeichenunterricht" (München 1887) neue Thesen aufstellte. Bei Hirth ist das Zeichnen so wichtig wie das Schreiben. Der begabte Schüler soll dahin geführt werden, daß er mit einer gewissen Leichtigkeit die Gegenstände der Natur und auch die Bewegung lebender Wesen richtig skizzieren und die Einfälle der eigenen Phantasie klar darstellen kann. In den ersten Jahren dürfe es nicht darauf ankommen, wie das Kind zeichne, sondern, daß es gerne und viel zeichne. Das Zeichnen muß „mühelose Formenschrift" werden. Dem Gedächtniszeichnen wird großer Wert beigelegt. Auf der höheren Stufe wird nur das Naturzeichnen empfohlen. Zur Übung im künstlerischen Auffassen und zur Bildung des guten Geschmacks soll der Zeichenunterricht die Vertrautheit mit den „elegantesten und sinnigsten Schöpfungen der alten Meister" durch „Vorzeigen und Erläutern" und „flüchtiges Nachskizzieren" anbahnen. Zum richtigen Erfassen der Natur und ihrer tausendfältigen Wirkungen durch die Zeichnung gehört aber auch eine gewisse Beweglichkeit der Technik. Hirth empfiehlt Kohle, Kreide und namentlich den Pinsel im Hinweis auf die Pinselschrift der Japaner. Hirths Forderungen, und dies ist zumeist der Fehler bei den Theoretikern, gehen über das durchschnittliche Leistungsvermögen der Schüler weit hinaus. Er rechnet nur mit Talenten. Da aber



Schulen allgemein bildenden Charakters nur zum kleinsten Teile mit solchen rechnen können, fußen solche Vorschläge auf falschen Voraussetzungen. Der Direktor der Hamburger Kunsthalle Dr. Alfr. Lichtwark hat eine Reihe von volkstümlichen Schriften über „Kunsterziehung" veröffentlicht. Er wirft den Deutschen gegenüber den Franzosen und Engländern vor, daß sie in künstlerischen Dingen urteilslos seien. In der Schule muß das künstlerische Sehen erzogen werden und eine Hauptaufgabe fällt hiebei dem Zeichenlehrer zu.

Dr. Wilh. Rein stellt das Zeichnen in seiner Schrift „Der Zeichenunterricht im Gymnasium" (Meyer, Hannover 1889) als allgemein ästhetisches Bildungsmittel und ästhetisches Lehrobjekt für die Erziehungsschule dar, welches die Bildung des Geschmackes auf dem Gebiete der Kunst herbeiführen soll. Wenn der Schönheitssinn der Jugend ausgebildet werden soll, so dürfen nur schöne Formen zum Vorbilde dienen. Wie durch die Beschäftigung mit der klassi-

schen Literatur der Zögling in der Laut- und Schriftsprache eingeführt wird, so soll er durch die Betätigung auf dem Gebiete der darstellenden Kunst mit der Kunstformensprache bekannt gemacht werden. Nach den Ideen des Gesamtplanes spielt die zeichnerische Nachahmung jedoch nicht die Hauptrolle, diese ist die Auffassung der Kunstwerke, also der Anschauung und Besprechung derselben vorbehalten. Die zu zeichnenden Formen werden an der Hand der historischen Reihenfolge in zusammenhängenden Stilgruppen und im Anschlusse an die Geschichte geboten. Der historisch-genetische Zeichenunterricht beginnt im fünften Schuljahre. Im ersten bis vierten Schuljahre wird das malende Zeichnen nach Lebensformen im Anschlusse an den heimatlichen Unterricht betrieben.

Paul Stade legt in seinen Schriften über die Reform des Zeichenunterrichts das Hauptgewicht auf das Skizzieren. „Viel und vieles zeichnen“ scheint ihm als die eigentliche Hauptsache. „Soll der Eifer nicht erkalten, dann muß stets auf einen raschen Wechsel Bedacht genommen werden, daher skizzieren, aber nicht ausführen lassen.“

Von den Schriften Adalb. Matthaeis ist namentlich seine „Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in den höheren Schulen“ von Bedeutnng. Der Zeichenunterricht hat an den höheren Schulen seine Berechtigung in der eigenen, in ihrer Art von keinem anderen Lehrgegenstand erreichten Fähigkeit, das Beobachtungsvermögen zu üben, wodurch er in erster Linie einen hervorragenden Anteil an der Ausbildung der Vorstellungstätigkeit hat. Dementsprechend ist sein erstes Ziel, den Schüler richtig sehen zu lehren. Richtiges Sehen führt zu klaren Vorstellungen. Matthaei stellt den körperlichen Gegenstand in den Vordergrund und auch in den Anfang des Unterrichts. Wo nur möglich, sei der Massenunterricht einzuhalten. Die geometrischen Formen werden zur Grundlage im elementaren Unterricht beibehalten, jedoch von Gegenständen der Wirklichkeit abgeleitet. Die Technik des Zeichnens soll durch entsprechende Vorlagen oder Handzeichnungen erläutert werden. Im weiteren wird auch das plastische Ornament berücksichtigt und an den Oberklassen ist in Verbindung mit dem Zeichnen Kunstgeschichte zu betreiben. Modelle von griechischen Tempeln, altchristlichen Basiliken, romanischen und gotischen Kirchen bis zum modernen deutschen Profanbau sollen als Vorbilder dienen. Für die Ausbildung des Farbensinnes wird das Malen von Blumen empfohlen etc.

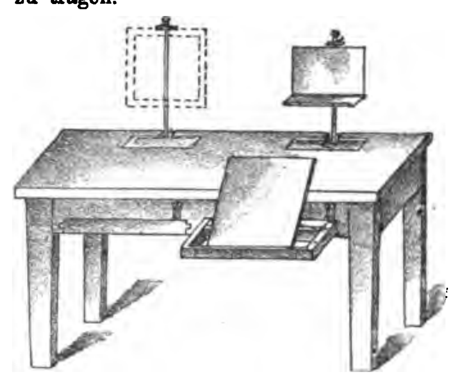
Wohl die größte Aufmerksamkeit in der Lehrerwelt hat zurzeit Prof. Konr. Langes Werk, „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“, auf sich gezogen. Er hat mit Scharfsinn und Geist neben dem Zeichenunterricht auch die übrigen Faktoren, die für die allgemeine Kunsterziehung von Wichtigkeit sind, in Betrachtung gezogen und unter einem gemeinsamen Gesichtspunkte beleuchtet. Er unterscheidet vier Stufen der künstlerischen Erziehung: Entwicklung der Anschauung, Kräftigung des Formengedächtnisses, Ausbildung der ästhetischen Illusionsfähigkeit und Anleitung zur technischen Geschicklichkeit. Der eigentliche Kern des Kunstunterrichts in den höheren und niederen Schulen ist der Zeichenunterricht. Dieser hat den doppelten Zweck: er muß ein Bestandteil der berufsmäßigen Ausbildung sein, dann aber der allgemeinen Bildung dienen, d. h. die Schüler zur ästhetischen Genußfähigkeit erziehen.

Bereits in der Volksschule soll dieses durch das Legen von Lebensformen mittels Stäbchen eingeleitet werden. Realistisch gezeichnete Wandtafeln von Gegenständen sollen hiezu als Vorlage dienen. Die geometrischen Formen sollen nicht aus dem Zeichenunterricht gestrichen werden, jedoch stets der Anwendung, dem schematischen Darstellen von Dingen der Wirklichkeit dienen. Es folgt das Zeichnen von Naturblättern, wobei die Schüler nicht die Zufälligkeiten, sondern nur das Wesentliche zeichnen sollen.

Mit dem 10.—11. Lebensjahre beginnt dann das Zeichnen nach Modellen und sollen auch hier die Lebensformen an den Anfang gestellt werden. Mit dem viereckigen Haus, den zylindrischen Türen, dem kugelförmigen Dach wird begonnen und allmählich zu komplizierteren Formen

vorgeschritten. Die Farbe soll im Kolorieren von Flächenornamenten geübt werden. Auch das plastische Ornament und die Elemente des gebundenen Zeichnens finden dann ihre Berücksichtigung.

Haben die Schüler diese Stufe erreicht, so tritt eine größere Freiheit in der Reihenfolge der einzelnen Übungen ein und es wird dem Belieben des Lehrers und der Neigung der Schüler überlassen bleiben, welche Vorbilder gewählt werden. Gut gezeichnete Landschaftsvorlagen sind zu kopieren. Der individuellen Neigung der Schüler im Hinblick auf ihren künftigen Beruf ist im weitesten Sinne Rechnung zu tragen.



Sehr beachtenswert sind Langes Ausführungen über die künstlerische Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes, namentlich über Spiel, Bilderbücher und Handbeschäftigung. Auch seine Stellungnahme gegen den Unterricht in der Kunstgeschichte und speziell gegen die Lektüre des „Laokoon" hat viel Zustimmung erhalten.

Dr. Alb. Heim betont in seiner Schrift „Sehen und Zeichnen", daß die Grundlage des Zeichnens das bewußte Sehen sei und nur der, der den Gegenstand richtig versteht, ihn richtig wiederzugeben vermag. Er weist daher dem Zeichnen aus der Erinnerung die größte Wichtigkeit bei.

Nicht ohne Einfluß blieb auch die ausländische Zeichenliteratur auf die Bewegung des Zeichenunterrichts in Deutschland und Österreich und haben namentlich die amerikanischen Publikationen Anhänger, aber auch viele Gegner gefunden.

Vor allem sind die schon oben erwähnten Prangschen Methodenwerke zu nennen (verlegt bei Prang Edukational-Kompagnie in Boston). Eine deutsche Übersetzung des Prangschen Hauptwerkes, „Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens", wurde im Auftrage des Vereines deutscher Zeichenlehrer besorgt (Müller-Fröbelhaus, Dresden). „Über den Gebrauch von Modellen im Formenstudium und im Zeichenunterricht der Volksschule" wurde vom Schulrat Hermann Lukas in Salzburg übersetzt.

Die Methode baut sich in typischen Formen auf und legt das größte Gewicht auf die Entwicklung der Denkkraft. Es ist vieles im Sinne Pestalozzis und Fröbels gedacht. Die Modelle werden von den Darstellern nach allen Richtungen hin befühlt, werden aufgestellt, gedreht, gerollt, gruppiert etc. und die Schüler angehalten, das Beobachtete durch selbständige Herstellung des Modells (aus Ton, Plastolin), durch Zeichnen und die Sprache zum Ausdruck zu bringen. Beim Zeichnen wird mehr auf Leichtigkeit der Hand, auf Herstellung der Linien in einem Zuge als auf Genauigkeit geachtet. Das Merkwürdigste an der Methode ist das Nebeneinanderarbeiten der verschiedensten Zweige des Unterrichts; es wird so ziemlich alles zu gleicher Zeit betrieben.

Des weiteren wurde von der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung das 1899 zu Philadelphia publizierte Werk von Liberty Tadd, „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend", in deutscher Übersetzung herausgegeben (Voigtländer, Leipzig 1900). Tadds Methode offenbart sich als eine Zusammenfassung der wesentlichsten Momente aus der neueren deutschen Zeichenliteratur, die an einigen Stellen den amerikanischen Verhältnissen angepaßte Ummodelungen erfahren hat. „Das Zeichnen ist ein Mittel zum Gedankenaustausch, wie Sprechen und Schreiben. Das künstlerische Schaffen der Schüler hat automatisch, ohne viel Nachdenken zu geschehen. Das Zeichnen zwingt zur Beobachtung, zum Nachdenken, zum Wahrnehmen und Begreifen." Originell ist die Dressur des Schultergelenkes für zeichnerische „Freiarmübungen", und zwar mit der linken und rechten Hand. Die allgemeinen Phrasen über Kunst und Sehen sind wohl zu akzeptieren; dem eigentlich Methodischen aber sind vielfach Bedenken



schauung ist keine naive, schon deshalb nicht, weil sie nicht die ursprüngliche und leichtere ist. Die ersten Kunstschöpfungen des Kindes sind ebenso Umrißzeichnungen wie die ältesten in der Kunstgeschichte bekannten Darstellungen der einzelnen Völker und erst die raffinierte Kunst des fin de siècle erfand den Impressionismus. Das Scheinmalen mit äußerlichen Zufälligkeiten mag Künstler zu Experimenten reizen, aber derlei als Schulunterricht betreiben, ist nur als arge Verirrung zu bezeichnen.

Von den Kundgebungen österreichischer Zeichenlehrer in bezug auf die „Reform" und die „Reformer" ist zunächst die Schrift von Prof. Adalb. Micholitsch „Zur Reform des Zeichenunterrichts, eine Kritik und eine Methode", (A. Pichler, Wien 1904) hervorzuheben. Der Verfasser übt starke Kritik gegen die sinnlose Neuerungssucht und namentlich die Pinselmethode und die Agitation Kuhlmanns für diese. Mit zahlreichem Illustrationsmaterial führt er seine aus langjähriger Erfahrung hervorgegangene Methode aus. In geistvoller Weise verteidigt er das Zeichnen der geometrischen Formen im Beginn des exakten Zeichenunterrichts und weist nach, daß die Bildung des Geschmackes vom geometrischen Ornament auszugehen habe. Die Farbe ist vom Beginn an ein wichtiger Faktor. Im Ornament spielt die Schönheit der Form und die Logik der Entwicklung die Hauptrolle, daher den historischen Formen neben den modernen Stilisierungen Raum gegeben ist. In systematischer Weise schließt sich an diese Übungen das Perspektivzeichnen nach den sogenannten Blockmodellen (den Baukästen im großen). Die Schüler sollen wirklich sehen können, was sie sehen sollen. Die Hauptsache ist der richtige Entwurf, daher möglichst viel gezeichnet werden soll. Die perspektivischen Gesetze werden in der Praxis von den Erscheinungen abgeleitet. Auf dieser festen Grundlage baut sich dann das weitere Naturzeichnen auf, einerseits nach dem Gegenständlichen und anderseits nach freien Landschaftsmotiven. Interessant sind des Verfassers Erörterungen über das ornamentale Stilisieren der Pflanzen, die Reibungen und deren Anwendung für die Dekoration, die Erziehung des Geschmackes durch Zusammenstellen lebender Blumen, das Skizzen- und Gedächtniszeichnen und besonders des freien landschaftlichen Naturzeichnens.*) Die Schrift Micholitschs hat auf die Überneuerer eine wohltätig dämpfende Wirkung ausgeübt.

Von ähnlichen Tendenzen getragen ist auch die Arbeit Franz Steigls, „Das Gesamtgebiet des modernen elementaren Zeichenunterrichts in Wort und Bild (A. Pichler Wien, 1904). Der Verfasser zeigt, was in den „neuen Bahnen" wahr und was falsch ist, was natürlich und was erkünstelt; er legt dar, was auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts als grundlegend und maßgebend anzusehen ist. Er geißelt die Eingriffe der Nichtpädagogen, durch welche in jüngster Zeit der ganze Zeichenunterricht ins Schwanken geraten ist. Die Bestrebungen des Verfassers sind durchwegs modern, als erfahrener Schulmann weiß er jedoch den Weizen von der Spreu wohl zu sondern.

Als sehr verdienstliches Werk ist ferner „Das Freihandzeichnen an Bürgerschulen" von Johann Müller (Selbstverlag) zu nennen. Auch dieser Autor verwirft nicht das gute Alte und nimmt vom Neuen nur das wirklich künstlerisch Erziehliche und in der Praxis Durchführbare.

Es liegt außerhalb des Rahmens unserer kursorischen Betrachtung, auf die weiteren Zweige der Reformbestrebungen einzugehen; es sei hiefür auf die unten angegebene Literatur und die Zeitschriften der deutschen und österreichischen Zeichenlehrer verwiesen.

Solange die Experimente über Methoden und Lehrmittel von einem Lehrer oder in kleinen Lehrbezirken gepflogen werden, ist bei dem heutigen Stande der Zeichenfrage keine Gefahr vorhanden, daß in der Sucht nach Neuerungen der Kunsterziehung eine besondere Schädigung zugefügt wird. Die Methoden richten sich selbst durch die Mißerfolge und verschwinden samt ihren Erfindern bald von der Bildfläche. Anders liegt jedoch die Sache, wenn Lehrpläne oder Methoden ex offo diktiert werden, bevor sie sich in der Praxis erprobt haben. Nicht so sehr um

*) Vgl. biezu auch: Micholitsch, „Der moderne Zeichenunterricht", I. und II. Band. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1907.

die prinzipielle Frage, was gezeichnet werden soll, dreht sich gegenwärtig der Kampf als vielmehr um das Wie und Wann.

Das Schlagwort vom „künstlerischen Sehenlernen“ wird so ziemlich von allen Reformern benützt, um zu beweisen, daß ihre Methode allein zu diesem Ziele führt. Wir wollen uns nicht in das „Spielereizeichnen der Kunst des Kindes“ weiter einlassen, sondern jenen Weg skizzieren, der sich bisher erfahrungsgemäß als der natürlichste bewährt hat.

Für die Gewöhnung der Hand und des Auges an klare, sichere Formen ist das schematische Zeichnen von Gegenständen aus der Umgebung des Kindes mit der Stütze der geometrischen Grundform wohl der einzig richtige Weg für die ersten Schritte im Zeichenunterricht. „Wer sich bewußt ist, daß Zeichnen in erster Reihe ein Aufsuchen und Auffassen der charakteristischen Punkte eines Gegenstands, ein Vergleichen der Lage dieser zueinander und ihrer Entfernung voneinander zur Voraussetzung hat, wird für die ersten Übungen zum genauen Sehenlernen Figuren wählen, die nach ihrem organischen Aufbau und nach ihrer äußeren Gestalt zunächst möglichst wenig derartige charakteristische Punkte enthalten, somit leicht zu erfassen und dem Gedächtnisse sicher einzuprägen sind. Gleichzeitig aber müssen sie so beschaffen sein, daß sie der anfänglich noch unentwickelten Handfertigkeit bei ihrer allmählichen Ausbildung keine großen Schwierigkeiten entgegen bringen. Der Unterricht wird daher von der geometrischen Grundform auszugehen haben, welche der Schüler auf Schritt und Tritt später braucht, um schwierigere Gebilde auf ein möglichst einfaches Formengerüst reduzieren zu können.

Der mittlere Zeichenunterricht, der mit dem 10. Jahre zu beginnen hat, also der der Mittelschule, hat als exakter Unterricht nach bestimmten Grundsätzen, entsprechend dem gereifteren Fassungsvermögen der Schüler im Sinne der allgemeinen Bildung einzusetzen.

Daß die Pflege des ästhetischen Sinnes neben der Vorführung schöner Gebilde auch deren gefällige Wiedergabe fordert, also ein korrektes Darstellen erheischt, wird wohl unbestritten sein. Die Erziehung sicherer Zeichenfertigkeit wird daher mit dem Sehenlernen Hand in Hand zu gehen haben. Der Unterricht kann demnach nur von den einfachen geometrischen Gebilden ausgehen, an die sich leichtfaßliche stilisierte Pflanzenformen als Einleitung zum Ornament anschließen. Ob eine historische oder andere Formen dazu verwendet werden, wird sich gleichbleiben. Es handelt sich bei den ersten Übungen lediglich darum, an einfachen, künstlerisch geklärten Formen Auge und Hand an Gesetzmäßigkeit zu gewöhnen und letztere mit den technischen Darstellungsmitteln vertraut zu machen. Dieses Zeichnen geht dann allmählich in freiere Formen über, welche sich jedoch ausschließlich in der Fläche bewegen.

Ist die Technik so weit gefestigt, wird dann zum Dreidimensionalen übergegangen, und zwar auf systematischem Wege, ausgehend von den geometrischen Grundformen, wobei in praktischer Anwendung sofort einfache Gegenstände der Wirklichkeit als Übungsbeispiele heranzuziehen sind. Die einfachsten perspektivischen Grundsätze werden stets in der Arbeit vom Modelle abgeleitet und gilt der korrekte Entwurf stets als Hauptsache.

Sind die ersten Schwierigkeiten in diesem elementaren Perspektivzeichnen überwunden, so kann allmählich im Zeichnen des Gegenständlichen weitergeschritten und auch die Darstellung eine vollere und durchgebildetere werden; zuerst in Licht und Schatten, dann mit Farbe.

Die Anfangsmodelle mit Perspektivzeichnen sollen möglichst groß sein, damit die perspektivischen Erscheinungen besser wahrgenommen werden.

Wer an großen Modellen korrekt zeichnen gelernt hat, wird bei kleinen nicht leicht Fehler begehen. Das Naturzeichnen hat sich anfangs vorwiegend an feste Formen (also Geräte, Gefäße etc.) zu halten und erst allmählich ist zu freieren variablen Naturformen vorzuschreiten. Runde Naturformen (Kirschen, Äpfel, Orangen) sind zu vermeiden, weil daran nichts gelernt wird, desgleichen gepreßte Blätter.

Als Endziel des Naturzeichnens sind dann Zusammenstellungen verschiedener Gegenstände zu Gruppen, Naturalien aller Art, lebende Pflanzen, Stopftiere etc. in den Kreis der Übungen zu ziehen.

Schwierigkeiten bietet es wohl, namentlich in den Stadtschulen, das freie land-

schaftliche Naturzeichnen zu pflegen, obschon gerade dieses Zeichnen für die künstlerische Erziehung des Auges von größter Bedeutung ist. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, daß auch in dieser Hinsicht die Schüler zum Privatfleiß angeregt werden können, wenn ihnen die Schule gute Vorbilder vermittelt. Die Darstellung des Landschaftsbildes, besonders als Skizze, erfordert eine große zeichnerische Erfahrung im „Weglassen“, d. h. im Unterscheiden des Wichtigen vom Unwichtigen. Dieses kann sich der Schüler nur schwer auf empirischem Wege erwerben, aber leicht durch Kopieren guter Vorbilder. Wieviel Landschaftszeichner wurden durch Calames treffliche Blätter erzogen und was kann der Schüler für das direkte Naturzeichnen nicht lernen im Skizzenzeichnen nach photographischen Künstleraufnahmen! Das gänzliche Verwerfen der Vorlagen im Landschafts- und figuralen Zeichnen gehört auch zu den Marotten der Übermodernen. „Man lerne die Kunst durch die Kunst und durch die Natur“. Dieser alte Satz ist für die Kunsterziehung goldene Wahrheit.

In den höheren Klassen tritt dann das figurale Zeichnen als neues Gebiet hinzu. Leider tritt hier bei der Schwierigkeit, lebende Modelle zu beschaffen, wieder der Gips in den Vordergrund. Gute künstlerische Vorbilder nach alten und modernen Meistern werden die lebende Natur zu ersetzen haben. Von Gipsen sollen nur leicht verständliche realistische Köpfe gezeichnet werden; die Antike versteht die Jugend nicht.

Wenn sich jedoch Gelegenheit zum Zeichnen von Naturköpfen bietet, so möge man sich mit rasch gefertigten Skizzen (am besten mit Kreide und Kohle) begnügen. Korrekte Auffassung der Porträtformen und des Charakters des Modells werden die Hauptbedingungen sein.

Literatur: Ausführliche Verzeichnisse der gesamten Zeichenliteratur und der Lehrmittel bis auf die neueste Zeit finden sich in Theod. Wunderlichs „Der moderne Zeichenunterricht“. Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart, 1904. — Über die verschiedenen Methoden ist das Wichtigste zusammengestellt in „Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht v. Otto Scheffers, E. A. Seemann, Leipzig 1901. — Über die Reformbestrebungen von den Neunzigerjahren an sind besonders beachtenswert die erwähnten Schriften von Hirth, Konr. Lange, Lukas, Matthaei u. Micholitsch. Zusammenfassende Darstellungen bieten die Arbeiten von Prang, Liberty Tadd., Kimmich, Steigl, Flinzer, Meurer, Pupikofer etc. Eine Kritik über die verschiedenen Irrwege des neueren Zeichenunterrichts bieten die „Beratungen über neuere Zeichenunterrichtsmethoden“, herausgeg. vom Verein „Österreichischer Zeichenlehrer“, 1905. Reiches Materiale enthalten ferner die Berichte über die internationalen Zeichenkongresse in Paris 1900 und Bern 1904 und die „Jahrbücher für den Zeichen- und Kunstunterricht“, herausgeg. von Georg Friese, I.—III. Band. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung.

Wien. *Jos. Langl.*



Karl Christoph Gottlieb Zerrenner.

Zerrenner Karl Christoph Gottlieb wurde am 15. Mai 1780 zu Beiendorf bei Magdeburg als Sohn eines Predigers geboren, der auch selbst schon als pädagogischer Schriftsteller, und zwar als Herausgeber des „Deutschen Schulfreundes“ bekannt geworden war (diese Zeitschrift wurde später vom Sohne fortgesetzt). Zerrenners Stiefbruder war der berühmte Geograph Karl Ritter. Zerrenner besuchte das Pädagogium in Kloster Berge und hierauf die Universität in Halle, wo er unter anderen die Vorlesungen des berühmten Pädagogen Niemeyer hörte. Er

wirkte hierauf als Hauslehrer, dann als Lehrer am Kloster Unserer Lieben Frau in Magdeburg und als Prediger an der Heiligen Geistkirche daselbst. Im Jahre 1816 wurde er Konsistorial- und Schulrat und später auch Schulinspektor von Magdeburg, welche Stellung er benützte, um das gesamte Schulwesen Magdeburgs in mustergültiger Weise umzugestalten. Die Erfolge, die er damit errang, bewirkten, daß man auch in Berlin mit dem Gedanken umging, Zerrenner mit der Verbesserung des dortigen Schulwesens zu betrauen; doch kam dieser Plan nicht zur Ausführung. Im Jahre 1823 wurde Zerrenner Direktor des neu errichteten Lehrerseminars, welche Stellung er später mit dem Amte eines Gymnasialdirektors vertauschte. Im Jahre 1830 machte er im Auftrage der Regierung eine Reise nach Holstein, um die sogenannte „wechselseitige Unterrichtsweise" (das Helfersystem, s. d. Art. Bell-Lancaster) kennen zu lernen; im Gegensatze zu Diesterweg, der sie abfällig beurteilte, empfahl Zerrenner in seinen Berichten, die er auch drucken ließ, ihre Einführung. Dagegen teilte er mit Diesterweg das Geschick, infolge seiner rationalistischen Richtung gegen Ende seines Lebens bei den leitenden Kreisen in Ungnade zu fallen, wenn er auch nicht wie dieser vor der Zeit pensioniert wurde. Er starb am 2. März 1851. Von seinen überaus zahlreichen Schriften ist die wichtigste das „Methodenbuch für Volksschullehrer", welches ihn als Eklektiker nach Art seines Lehrers Niemeyer erkennen läßt. Für die Lautiermethode Stephanis trat Zerrenner mit Feuereifer ein, dagegen bekämpfte er die Schreiblesemethode, weil es zu viel verlangt sei, daß sich die Kinder zwei Fertigkeiten, das Lesen und Schreiben, gleichzeitig aneignen sollten. Zu den bahnbrechenden Pädagogen gehört Zerrenner nicht, aber durch klare Darstellung und durch geschickte Verwertung der von anderen gegebenen Anregungen sind seine Schriften auch heute noch von Wert.

Prag. *Th. Tupetz.*

Zeugnis, Zensur. Der Sprachgebrauch rücksichtlich der Wörter Zeugnis und Zensur ist kein einheitlicher. Im allgemeinen ist das Wort Zeugnis in Deutschland vielleicht sparsamer verwendet als in Österreich; über die großen Staatsexamina werden dort „Zeugnisse" ausgestellt, ferner von der Schule die „Abgangszeugnisse". In Österreich nennen wir auch die alljährlich zweimal ausgestellten Urteile über Leistungen und Verhalten der Schüler Semestral-„Zeugnisse", während in Deutschland drei- oder viermal im Jahre „Zensuren" ausgegeben werden, die ungefähr den in den österreichischen Volksschulen üblichen „Schulnachrichten" entsprechen. In Österreich wird das Wort Zensur eigentlich nur in der Zusammensetzung „Zensurschein" gebraucht, jenen knappen, nach den Monatskonferenzen auszusendenden Verständigungen der Schule an die Eltern, daß beim Schüler irgendwo etwas nicht in Ordnung ist.

Das beiden Gemeinsame ist: amtliche Mitteilung der Schule an die Eltern, bezw. Schüler über deren Leistungen und Verhalten. Das Differenzierende ist der Umfang der Mitteilung (über alle Gegenstände oder nur über einzelnes, was zu Tadel oder sonst Bemerkungen Anlaß gibt), die Größe des Zeitraumes, über den berichtet wird, ferner auch das Mehr oder Minder an amtlicher Bedeutung und Rechtsfolgen, die an derartige schriftliche Verständigungen geknüpft sind.

Teils praktische, teils administrativ-amtliche, jedenfalls aber nicht eigentlich pädagogische Gründe haben wohl diese Einrichtung geschaffen. Trotzdem hat sie auch eine nicht zu unterschätzende pädagogische Bedeutung, die zu klar am Tage liegt, als daß ich darauf besonders einzugehen brauchte. Immerhin müssen zwei Fragen hier einer kurzen Besprechung unterzogen werden, 1. wie hat man sich pädagogisch mit den bestehenden amtlichen Vorschriften über Zeugnis- und Zensurwesen abzufinden, also mit der lex lata? und 2. welche pädagogischen Grundsätze und Forderungen gelten etwa de lege ferenda?

Zu ersterem sei gesagt, daß die amtlichen für Österreich bestehenden Vorschriften im großen und ganzen und im Vergleich z. B. mit den für Deutschland geltenden *) als gewiß gut bezeichnet werden

*) S. hierüber die sorgfältige vergleichende Zusammenstellung bei Morsch. Das höhere Lehramt, Leipzig 1905, insbesondere S. 78 ff.

können, zumal sie sich schon so eingelebt haben, daß manches durch die Gewohnheit nach und nach einen gewissen Eigenwert „ersessen" hat. Für den Lehrer kann nun nie genug betont werden, welch verantwortliche Sache es ist, im Zeugnisse amtlich und für immerwährende Dauer und auch so gut wie inappellabel ein Urteil über den Schüler zu fällen. Zurückhaltung, Maß und ruhigste Überlegung sind hiezu unerläßlich. Ferner: der Lehrer steife sich nicht zu sehr auf das Urteil, das er allein in seinem Fache vom Jungen gewonnen hat. Er ziehe gewissenhaft mit in Rechnung, wie sich die anderen Lehrer über den Schüler äußern und was er sonst über ihn weiß. — Bei der so schwierigen Klassifikation des „sittlichen Betragens" gelte in dubio mitius. Insbesondere vorsichtig sei man bei der in Österreich amtlich und gewiß mit Recht geforderten Begründung tadelnder Sittennoten. Man vergleiche beispielshalber die verschiedene Wirkung der vier bei demselben tatsächlichen Verhalten des Schülers möglichen Begründungen: minder entsprechend *a*) „wegen eigenmächtigen Fernbleibens von der Schule", *b*) „wegen Unwahrheit gegenüber Eltern und Schule", *c*) „wegen Fälschung der Unterschrift auf Entschuldigungen", *d*) „wegen ungerechtfertigter Schulversäumnisse". Ich kenne einen Fall, — und Ähnliches dürfte nicht selten vorkommen —, bei welchem die nach sorgfältigster Beratung im Lehrkörper und mit den Eltern gewählte milde Fassung *d*) einen Schüler moralisch gerettet hat. Beim „Fleiß" soll grundsätzlich die Unabhängigkeit der Fleißnote von denen über die Leistungen gewahrt werden. Es ist einfach falsch, die Fleißnote sozusagen als eine Funktion der Leistungen zu betrachten und demgemäß zu erteilen, abgesehen davon, daß sie in diesem Falle ja überflüssig wäre. Wenn ein schwachbegabter Schüler bei aller Anspannung des Fleißes wenig leistet, so gebe man ihm ruhig eine sehr gute, eventuell die beste Fleißnote und besorge nicht, ihn dadurch „zum Dummkopf zu stempeln". Die amtliche Anerkennung seines Fleißes wird ihn nicht nur freuen, sondern ihm vielleicht in seinem weiteren Fortkommen besser helfen als die „aus Schonung" erteilte unwahre mindere Fleißnote. — Ferner mag vielleicht der Rat nicht ganz überflüssig sein, der Lehrer solle im Laufe des Unterrichts nicht allzuviel von den Noten und den zu erwartenden Zeugnissen sprechen. Das Zeugnis wird so leicht in den Augen der Schüler zum Selbstzweck und ist doch nur ein Mittel zu den großen Zwecken der Erziehung und des Unterrichts.

Bei der Ausstellung der in Österreich sogenannten Zensurscheine (Schulnachrichten) ist der Vorgang wohl nicht an allen Anstalten völlig gleich: auch die Lehrer handhaben dies oft verschieden. Ich möchte, daß dieser ganzen Einrichtung überhaupt nicht eine allzugroße Wichtigkeit beigelegt werde, und zwar vor allem aus dem Grunde, um es ja nicht dahin kommen zu lassen, wohin es tatsächlich mitunter schon gekommen sein soll, daß die Eltern darin eine Rechtspflicht der Schule erblicken, so daß sie bei der Schlußklassifikation aus der zu geringen Anzahl oder aus dem Fehlen von solchen Zensurscheinen den formellen und klagbaren Rechtsanspruch ableiten zu können glauben, der Schüler müsse versetzt werden. Die schriftliche Verständigung an die Eltern wird nur in dem Grade wichtiger, als die Fühlung zwischen Eltern und Schule eine geringere ist, und dagegen soll möglichst gekämpft werden. Sprechstunden, Elternabende und — Herabsetzung der Schülerzahl scheinen mir weit bessere Mittel hiezu als die schließlich doch recht mechanische Aussendung vieler Zensurscheine, deren Aussendungsmodus überdies nicht selten die Selbstüberwindung und Aufrichtigkeit der Schüler auf eine harte Probe stellt. In kleineren Orten hängt auch noch oft ein besonderes Odium daran, weil der liebe Nachbar zu leicht davon erfährt und so der verletzte elterliche Ehrgeiz, ob mit Recht oder Unrecht, mag dahingestellt bleiben, nach und nach eine etwas schulfeindliche Stimmung schafft.

Nun zur zweiten Frage, ob und inwiefern vielleicht an der lex, an der amtlichen Regelung des Zensur- und Zeugniswesens etwas änderungs- oder reformbedürftig sein möchte.

Vor allem sei erwähnt, daß man über die Häufigkeit, bezw. über die Termine der Zeugnis- oder Zensurerteilung geteilter Ansicht sein kann. Doch meine ich, daß der bei uns in Österreich bestehende Usus,

zweimal jährlich Zeugnisse auszugeben, schon durch sein langes Bestehen und die allseitige Gewöhnung daran ein wirkliches Bedürfnis nach einer Änderung nicht aufkommen läßt. Unsere Einführung, vor die Hauptferien die Entscheidung über die Versetzung und den Jahresschluß zu legen, scheint sogar vielfach dort, wo sie nicht besteht, als nachahmungswert empfunden zu werden. Eingehender hat sich die Kritik mit der Notenskala und der sonstigen Textierung der Zeugnisse beschäftigt. Die Termine derselben wurden bemängelt, ebenso die Anzahl der Noten, ferner die Art der Erteilung der „allgemeinen Fortgangsklasse" (in Preußen „Kopfzensur"), ferner ganz besonders die „Sitten-" und die Fleißnote. So sehr ich einer Einschränkung des vielen Prüfens und Klassifizierens wiederholt das Wort geredet habe, so wenig glaube ich doch den verhältnismäßig äußerlichen Änderungsvorschlägen in bezug auf Anzahl oder Benennung der Noten Aktualität beilegen zu müssen. Die bei uns in Österreich bestehenden Ausdrücke sind nun einmal so fest eingewöhnt, daß man daran ohne zwingende Not nicht viel ändern möge. Wichtiger erscheint mir schon die Frage von der Feststellung der „allgemeinen Fortgangsklasse" auf Grund der Noten. Bei uns ist diese gesetzlich derart festgelegt, daß die allgemeine Fortgangsklasse einfach eine Funktion der Noten ist; somit ist auch eine direkte Kompensation schlechter durch gute Leistungen dort, wo es sich um die Hauptfrage handelt, aufsteigen oder nicht, ausgeschlossen. Bei uns gibt es nur eine stillschweigende, indirekte Kompensationsmöglichkeit dadurch, daß in der Lehrerkonferenz eben der oder jener Lehrer eine Note ändert, wenn man kompensieren zu müssen glaubt. Doch hierüber vgl. den Artikel „Kompensation", I. Band, S. 870. Noch wichtiger und wohl auch schwieriger ist aber die Frage von der „Sitten"- und „Fleiß"-Klassifikation. Es handelt sich darum, ob man mit der Sittennote das ganze moralische Verhalten des Schülers klassifizieren will oder nur sein „Betragen"*), das heißt wohl, sein mehr äußerlich kontrollierbares Verhalten in der Schule. Und ferner: soll die Fleißnote nur den Fleiß treffen, soweit er in der Schule zu beobachten ist, oder will auch zugleich ein Urteil über den häuslichen Fleiß gefällt werden? Gerade letzteres ist oft recht schwierig. Ein Vorschlag*) ging geradezu dahin, an Stelle der zwei Noten über Fleiß und Sitten nur eine über das „Gesamtverhalten" des Schülers zu erteilen. Doch möchte es vielleicht genügen, den Vorschlag der niederösterreichischen Direktorenkonferenz durchzuführen und die Fleißnote entweder ganz entfallen zu lassen oder durch einen Zusatz wie etwa „soweit in der Schule erkennbar" zu sichern und zu klären.

Die etwas komplizierte Vielschreiberei bei der Zeugnisausfertigung scheint mir einer Vereinfachung fähig: im Hauptkatalog mag jeder Lehrer seine Noten eigenhändig eintragen, das Zeugnis aber könnte lediglich als Kopie des Hauptkataloges betrachtet, von wem immer geschrieben und müßte nur vom Klassenlehrer und vom Direktor unterfertigt werden. Beim Hauptkataloge schiene es mir im Interesse der Evidenz über die Leistungen und den Entwicklungsgang je eines Schülers wünschenswert und wohl auch praktisch durchführbar, ihn nicht nach Klassen, sondern nach Schülern anzulegen. Dabei würde übrigens auch der schon recht umfangreiche „Kopf" (Name und Daten über die persönlichen Verhältnisse des Schülers) nicht acht oder mehrere Male, sondern nur einmal zu schreiben sein. Desgleichen wäre es mit Rücksicht auf die Kenntnis der Schülerindividualität (vgl. den Art. „Individualität, I. Band, S. 766) nicht unerwünscht, wenn wenigstens die Möglichkeit geschaffen würde, vielleicht versuchsweise, bei Abgangszeugnissen eine freistilisierte allgemeine Charakteristik des Schülers zu bringen, wie sie früher üblich war, (vgl. Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl., S. 240 ff.)

Zum Schlusse sei nur noch nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die wirklich schwierige geistige Leistung des Lehrers darin liegt, das Urteil über die Schüler zu schöp-

*) Dieser Ausdruck wurde vorgeschlagen in der These 2 der II. niederösterreichischen Direktorenkonferenz (Verhandlungen, herausgeg. von Scheindler, Wien 1905, S. 155).

*) These 5 der vom VII. d.-öst. Mittelschultage gewählten Kommission, abgedruckt. Zeitschrift Mittelschule 1903, S. 321.

fen; wie, wo und wie oft es dann gebucht wird, ist eine rein administrative Frage, bei deren autoritativer Lösung die Behörde sich das eine vor Augen halten muß, daß durch jede vermehrte Kompliziertheit in der äußerlichen Arbeit das Augenmerk des Lehrers naturgemäß etwas stark auf Nebendinge gelenkt wird.

Literatur: Außer den größeren Handbüchern der Pädagogik und außer den im Texte angeführten Werken: Weisungen zur Führung des Schulamtes, 2, Aufl., Wien 1895, und der Art. dieses Handbuches „Versetzung in die nächst höhere Klasse".

Graz. *Ed. Martinak.*

Ziegler Theobald, Dr., ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik in Straßburg, geboren 9. Februar 1846 in Göppingen (Württemberg), Sohn eines protestantischen Geistlichen, besuchte das Gymnasium in Stuttgart, darauf das niedere Seminar in Schönthal, studierte im „Stift" in Tübingen Philosophie, Theologie, klassische Philologie, machte in den beiden letzteren Fächern das Staats-, in Philosophie das Doktorexamen, wurde Repetent am „Stift" in Tübingen, Gymnasiallehrer in Winterthur 1871—1876, Professor am Gymnasium Baden-Baden 1876—1882, Konrektor am protestantischen Gymnasium in Straßburg und war seit 1884 zugleich Privatdozent an der dortigen Universität; 1886 wurde er, als Nachfolger von E. Soes, o. ö. Professor der Philosophie und Pädagogik daselbst, war im Jahre 1899 bis 1900 Rektor der Universität.

Schriften: „Die Fragen der Schulreform", 1891. „Geschichte der Pädagogik", 1895. „Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts", 1895; 9. Aufl. 1904. „Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts", 2. Aufl. 1901. „Allgemeine Pädagogik", 1901, 2. Aufl. 1905. „Einführung in das Handbuch für Lehrer. 1903. „Die Simultanschule", 1904 u. a. (Aus O. Beyers „Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts".

Zielangabe, der den formalen Ablauf der Lektion eröffnende Akt der Didaktik Zillers (siehe „Formalstufen" und „T. Ziller").

Zum Willen, sagt Ziller in den Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 19, gehört „ein Ziel, das er sich steckt und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht. Von einem solchen Ziele muß auch schon die einzelne Lehrstunde ausgehen, ja sie muß in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte, nach denen ein größeres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten". Das Ziel jeder „methodischen Einheit" und jedes einzelnen Teiles derselben wird also vor der Bearbeitung dieser stofflichen Glieder vom Lehrer genannt, und zwar „sachlich und konkret . . . nicht bloß formal" wie eine Kapitelüberschrift. So soll der Zög-



Ziegler Theobald.

ling von andersartigen Vorstellungen losgerissen und mitten in diejenigen „hineinversetzt" werden, durch deren „Tätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zu stande kommt". „Das Ziel ist so zu wählen, daß dem Zögling ein Fortschritt deutlich erkennbar bleibt" (M. Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik von T. Ziller. Dresden 1886. S. 100); doch darf dabei der nachfolgenden Synthese nicht vorgegriffen werden. Das Ziel kann auch von den Kindern selbst angegeben werden; es ist auch erforderlich „für Exkursionen und freie Beschäftigungen" (ebendas. S. 191 f.). Endlich soll durch diesen Akt die Erwartung der Schüler gespannt werden; zu diesem Zwecke greift man auf zugehörige

frühere Vorstellungen derselben zurück. Anstatt der Angabe: „Wir wollen ein Gedicht von Siegfried lesen“ — ist es daher nach Rein (Art. Zielangabe im Unt. im Enzyklop. Handb. der Pädag.) besser zu sagen: „Wir wollen ein Gedicht über den Helden kennen lernen, der am Rhein so große Taten verrichtete; also von wem?“ (Schüler: Von Siegfried).

Daß vor dem Beginne einer Arbeit denjenigen, deren Tätigkeit diese in Anspruch nehmen soll, das Ziel angedeutet wird, zu dem man sie führen will, scheint so selbstverständlich, daß man sich über die Bedenken wundern muß, die selbst innerhalb der Zillerschen Schule gegen die Zielangabe lautgeworden sind. Man fand zunächst, daß man den Schülern nicht zum voraus sagen sollte, was als Ergebnis eines gut geleiteten Unterrichts erst vor ihre Augen treten müßte, und daß die Zielangabe jedenfalls etwas vom Reiz der Neuheit wegnehme. Diese Bedenken sind nun freilich hinfällig, wenn genau nach Zillers Vorschrift verfahren wird; dagegen sinkt, wenn dies geschieht, die Nennung des Zieles leicht zur bloßen Überschrift herunter. Schwerer wiegt, was M. Schmidt („Über die Zielangabe“ in Nr. 27 der Deutschen Blätter für erz. Unt. von 1884) vorgebracht hat. Die Zielangabe, sagt er, gehört „zum Neuen“, d. i. zu dem erst in der Synthese zu bearbeitenden Stoffe; sie kann also gar nicht verstanden werden von den Schülern. Ebensowenig kann sie, wie Ziller will, ein Streben anregen, das noch nicht entstehen kann, „ehe der Mangel gefühlt wird, ehe das Fortschreiten ein Bedürfnis ist“. Jedenfalls kann das Ziel der Lektion, ja selbst der einzelnen Glieder, in welche die methodische Einheit zerlegt wird, vom Schüler nicht erfaßt werden und es kann daraus keine Anregung des Willens erfolgen nach dem alten Satze: ignoti nulla cupido. Nimmt man aber zum Gegenstand der Zielangabe rein Konkretes und Sachliches, so wird das in vielen Fällen eben nicht das Ziel der Lektion sein.

Auffällig ist unter allen Umständen, daß eine auf Herbarts Psychologie beruhende Didaktik, für die eine Anregung des Willens nur aus der Bearbeitung der Vorstellungen sich ergeben kann, mit einer Erregung des Willens die Arbeit beginnt; die Einfügung von „Teilzielen“ kann aber sogar als eine Störung des geordneten Ganges der Lektion angesehen werden. Pestalozzi und Herbart beginnen die Lektion mit einem „Zeigen“ des Gegenstands, mit dem der Unterricht sich befassen soll (vgl. Herbart, Allg. Päd. II., 5 § 36). Der Verfasser dieses Artikels hat der Lektion in seiner Didaktik den nämlichen Ausgangspunkt gegeben (E. von Sallwürk, Die Didakt. Normalformen. Frankfurt a. M., 1906. 3. Aufl. S. 77. u. 81).

Karlsruhe. *E. von Sallwürk sen.*

Ziller Tuiskon, hochverdient um die Fortbildung der Herbartschen Pädagogik, wurde am 22. Dezember 1817 in Wasungen im Meiningschen als Sohn eines Pastors und Schulmannes geboren. Er besuchte das Gymnasium in Meiningen, wo der Historiker Karl Peter, nachmals Rektor der Schulpforta, sein Lehrer war. In Leipzig war er als Student Schüler des Philologen Gottfried Hermann und der Herbartianer Drobisch und Hartenstein. Von 1842 bis 1847 wirkte er als Gymnasiallehrer in Meiningen, nach 1848 bereitete er in Leipzig seine Habilitation vor, welche 1853 erfolgte. Im Sommersemester 1862 eröffnete er das pädagogische Seminar, 1864 wurde er außerordentlicher Professor, 1868 gründete er den Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In seinem stetig wachsenden Wirkungskreise war er bis zu seinem Tode am 20. April 1882 unermüdlich tätig. Seine pädagogischen Hauptschriften sind: Einleitung in die allgemeine Pädagogik 1856. 2. Auflage, herausgegeben von Otto Ziller 1901. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 1865, neuherausgegeben von Th. Vogt. Allgemeine Pädagogik 1886. 3. Aufl. 1892.

Man kann Zillers Verdienst um die Fortbildung von Herbarts Pädagogik dahin charakterisieren: Er hat ihr eine breitere Basis gegeben, ihre ethische Grundlage vertieft und ihre Weisungen in mehrfachem Betracht näher bestimmt und anwendbarer gestaltet. Was den ersten Punkt betrifft, so erweitert Ziller das Arbeitsfeld der Pädagogik, als welches Herbart vorzugsweise den Privatunterricht ansah, durch Einbeziehung des Schulunterrichts mit Einschluß der Volksschule einerseits und des zwischen Gymnasium

Im Sommerhalbjahr 1864 werde ich lesen

1, über Religionsphilosophie, Montag u. Donnerstag, Abends 6 U., unentgeltlich, und

2, über allgemeine Pädagogik, Mittwoch und Sonnabend, Abends 6 U., unentgeltlich.

Auditorium: No 2 über dem Convict.

Beginn der Vorlesungen: Sonnabend d. 23. April.

Die mit dem „Ausbildungsinstitut für Studierende" in Verbindung stehenden pädagogischen Uebungen haben unter meiner Leitung in der bisherigen Weise ihren Fortgang, und Anmeldungen dazu nehme ich entgegen.

Leipzig 18. April 1864. Prof. Dr. Ziller.
Vor dem Zeitzer Thor 1.

Faksimile der Zillerschen Vorlesungsankündigung im Jahre 1864.
Nach dem Original im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin.

und Universität liegenden Lyzeums andrerseits. Sein Seminar vermochte angehenden Lehrern aller Kategorien Belehrung zu bieten, da er gleichsehr die Ausgestaltung des Elementarunterrichts wie die Heranziehung der Wissenschaften zum Ausbau des Lehrplanes betonte; der von ihm begründete Verein für wissenschaftliche Pädagogik wurde zu einem Vereinigungspunkte für Universitätsdozenten, Lehrer höherer Schulen und Volksschullehrer. Die pädagogische Literatur zog er in umfassenderer Weise als Herbart heran und regte dadurch mittelbar zum Studium der Erziehungsgeschichte an. In der Fassung des Erziehungszweckes ging er über Herbart hinaus, indem er das positiv-christliche Element mehr betonte, so daß ihm die religiös-sittliche Charakterbildung als der höchste Zweckbegriff galt. Dementsprechend räumte er der Kirche die Mitwirkung an der Jugendbildung ein, und zwar (mit Anlehnung an Dörpfeld) unter Vermittlung der Schulgemeinde. Auf den Leitbegriff von Herbarts Theorie vom Lehrplan: die Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises, begründete Ziller seine Lehre von der Konzentration (s. d. Art.) und die andere von den Kulturstufen, jene dahingehend, daß der „Gesinnungsunterricht", d. h. der ethisch-historische Lehrstoff das Zentrum für den jeweilig gleichzeitigen Unterricht bilden; dabei soll sich die Abfolge dieser Gesinnungsstoffe nach den Kulturstufen bestimmen, bei deren Aufstellung der Gedanke leitete, daß die Entwicklung des Individuums im ganzen und großen dem Gang der geschichtlichen Entwicklung konform sei. Wie Herbart legte Ziller auf den Anschluß des Unterrichts an die Individualität großes Gewicht und gestaltete besonders den analytischen Unterricht zu einem Bindegliede zwischen dem Erziehungszwecke und der Persönlichkeit. Auf die Herbartschen Stufen der Vielseitigkeit, Klarheit, Assoziation, System, Methode, baute er seine Lehre von den Formalstufen (s. d. Art.), wobei er die Analyse als Anfangsglied in diese Reihe einbezog.

Auf die Teilnehmer in seinem Seminar wirkte Ziller außerordentlich anregend und eine nicht geringe Schülerzahl verdankt ihm das Verständnis für den Wert der wissenschaftlichen Pädagogik, das Interesse für die Anlegung des Unterrichts auf sittliche Gesamtwirkung, den Sinn für die Ausgestaltung der Lehrtechnik, den man didaktisches Stilbewußtsein nennen kann. Zillers Seminartechnik war vorbildlich für die Universitätsseminare in Jena und Prag sowie für die Einrichtungen an den Franckeschen Stiftungen in Halle und mittelbar in mancher Hinsicht für die preußischen Seminargymnasien; manches davon ging in die Lehrerbildungsanstalten über.

Doch fehlte es auch nicht an Einspruch gegen Zillers Doktrin, welcher durch die oft schroffe Weise, in der er sie vertrat,



Tuiskon Ziller.

verschärft wurde. Seine theologischen Ansichten wurden seitens der liberalen Lehrerschaft als „orthodox" befeindet, konnten aber andrerseits gläubig-protestantischen und katholischen Pädagogen nicht genugtun. Der Lehre von der Konzentration wurde vorgeworfen, daß sie den Unterricht zum bloßen Kommentar eines Hauptfaches herabdrücke, der Kulturstufentheorie, daß sie willkürliche Aufstellungen mache, der Technik der Formalstufen, daß sie den Unterricht in eine Schablone zwänge, Vorwürfe, welche an manchen Einseitigkeiten des Zillerschen Verfahrens ihre Anhaltspunkte haben, aber keineswegs zu dem Urteile berechtigen, daß Ziller „abgetan" sei. Seine Theorie bedarf, wie die Herbartsche eben-

falls, der Ergänzung nach der sozial-ethischen Seite sowie in Rücksicht des logischen Moments, welcher dem Bildungsgehalte der Lehrfächer genugtut und die Stereotypierung der Lehrtechnik ausschließt. Cum grano salis verstanden, bieten die Zillerschen Schriften, zumal seine „Grundlegung", einen Stoff zu reicher Belehrung; Forderungen, wie die des Gruppenunterrichts, der sukzessiven Verdeutlichung, der Unterrichtsepisoden, der Nebenklassen u. a. lohnen noch die Diskussion und nähere Präzisierung. Zillers Eintreten für Standesschulen, für eine auf philosophischen Unterricht zu begründende Mittelstufe von Gymnasium und Universität, das Lyzeum, für Schulgemeinden u. a. ist gegenüber den herrschenden Zeitströmungen wirkungslos geblieben, aber kann für zukünftige Gestaltungen noch Bedeutung gewinnen.

Salzburg. *O. Willmann.*

Zivilisation ist jener Prozeß, durch welchen sich der Übergang vom Naturzustand zur Gesellschaft vollzieht. Die Zivilisation sucht aus einer Mehrheit beziehungslos dastehender oder in den einfachsten Lebensbeziehungen befangener Menschen einen Gesamtmenschen, d. h. eine Gesellschaft zu bilden. Dies geschieht durch den fortwährend gesteigerten Austausch von Beziehungen, d. h. durch den geselligen Verkehr. Je höher die Zivilisation sich steigert und die Innigkeit der allseitigen Berührung der Gesellschaftsmitglieder zunimmt, desto mehr nähert sich die Gesellschaft ihrem Ideale, indem sie aus der Mehrheit die Einheit, aus vielen gegeneinander abgesonderten Einzelheiten eine Gesamtheit, aus mehreren untergeordneten Organismen einen höheren Gesamtorganismus macht. — Zweierlei Momente treffen wir im Begriffe der Gesellschaft an: erstens das in Beziehung Stehen aller gegen alle und zweitens das Konvergieren aller Beziehungen gegen einen gemeinsamen, sie einigenden Mittelpunkt. Der Austausch von Beziehungen ist eben der gesellige Verkehr. Die Einheit der Beziehungen ist der gesellschaftliche Gesamtzweck, welcher, über den Sonderzwecken der einzelnen stehend, diese zu einer festen, organischen Einheit zusammenfügt. Die Beziehungen, welche ausgetauscht werden, sind Dienste, Gedanken und Gesinnungen. Der Austausch der Dienste bildet den volkswirtschaftlichen, jener der Gedanken und Gesinnungen den geistig-sozialen Verkehr in der Gesellschaft. Zur Herstellung und Erhaltung dieses Verkehres ist ein System äußerer Veranstaltungen notwendig, welche ursprünglich durch die Natur in höchst rohen, primitiven Formen gegeben sind, durch den zunehmenden Verkehr jedoch einer stets weitergehenden Verfeinerung und Vervollkommnung zugeführt werden. Die Gesamtheit dieser äußeren Veranstaltungen kann man die Organisation der Gesellschaft nennen. Der gesellschaftliche Gesamtzweck, welcher die vielen zur Einheit verbindet, ist das gemeinsame Bestreben aller, durch Geltendmachung der Vernünftigkeit, als des gemeinschaftlichen Menschenprinzips, zur Herrschaft über die unvernünftige Natur und dadurch zur Erreichung ihrer Bestimmung zu gelangen. Die gemeinsame Notwendigkeit, welche die Menschen umgibt, ist es, die sie zur gemeinsamen Verfolgung jenes großen Gesamtzweckes unbewußt antreibt. Von der Natur erwarten wir alle die Befriedigung unserer zahllosen Bedürfnisse; sie soll uns Nahrung, Kleidung und Wohnung geben, sie soll den Wandlungen unserer unersättlichen Begehrlichkeit folgen. Dies tut sie nicht. Der Naturlauf verfolgt ruhig seine gleichen, unwandelbaren Wege, unbekümmert um das Sehnen des Menschen. Die Bewältigung der Natur durch den Menschen auf dem Wege der Arbeit ist nur durch einen allseitigen, geselligen Austausch von Diensten möglich, der das volkswirtschaftliche Verkehrsleben ausmacht. Seine äußeren Mittel sind Wege und Transportanstalten, Werkzeuge und Maschinen, vor allem aber das Geld, das den Austausch der Dienste in Fluß bringt. Allein der volkswirtschaftliche Verkehr ist nicht denkbar ohne einen geistigen Austausch von Beziehungen, d. h. ohne den geistigen Verkehr. Denn die Überlegenheit des Menschen über die Natur im Zustande der Gesellschaft beruht ja nicht auf einer mechanischen Summation, sondern auf einer geistigen Kombination der Kräfte der einzelnen. Die Teilung der Arbeit, der Austausch von Diensten muß nach einem vernünftigen Plane vor sich gehen. Es muß daher zu der Kombination der Dienste die Kombination der Gedanken hinzutreten. Die Gesellschaft ist nicht bloß eine einzige riesengroße Maschine, welche mit tausend

und tausend Händen arbeitet — sie ist auch eine einzige denkende Intelligenz, in der tausend Köpfe an einer einzigen, gemeinsamen Gedankenbewegung teilnehmen. Das Mittel für den geistigen Verkehr in der Gesellschaft ist die Sprache. Die Organisation des ökonomischen Verkehres sind materielle Kommunikationsmittel und materielle Kapitalien; die Organisation des geistigen Verkehres sind geistige Kommunikationsmittel und moralische Kapitalien: Sprache, Literatur und Kunst. Die Organisation der Gesellschaft durch den Ausbau der materiellen und geistigen Kommunikationsmittel schreitet nur allmählich vorwärts. In dem Maße, als sie weiter geht, nimmt auch die Kraft der Individualität und die Kombinationskraft sowie die Herrschaft des Menschen über die Natur zu. — Land und Leute bilden die natürliche Grundlage der Gesellschaft; von beiden wird ihre Entwicklungsgeschichte nach unabänderlichen Naturgesetzen bestimmt. Allein nur in den Anfangsstadien der geschichtlichen Entwicklung ist es das Land, das in erster Linie die Schicksale der Gesellschaft bestimmt, während in den vorgerückteren Stadien diese Schicksale mehr von den Menschen, d. h. von der Bevölkerung abhängen.

Über den Unterschied von Kultur und Zivilisation s. d. Art. Kultur und Schule.

Literatur: Muff, Was ist Kultur? 1880. — Guizot, Histoire de la civilisation en Europe depuis la chute de l'empire romaine. — Guizot, Histoire de la civilisation en France. — Buckle, History of civilization in England (deutsch von Ruge, Leipzig). — Lenormant, Die Anfänge der Kultur. — Hellwald, Kultur und ihre natürliche Entwicklung. — Vierkandt, Naturvölker und Kulturvölker. — Chamberlain, Die Grundlagen des 20. Jahrhunderts. — Lippert, Kulturgeschichte der Menschen.

G. Lindner. †

Zwingli Ulrich, der Schweizer Reformator, wurde am 1. Jänner 1484 als Sohn des Landammanns zu Wildhaus im Toggenburgischen geboren. Nachdem der frische, reichbegabte Knabe erst in der Lese- und Schreibschule zu Weesen, dann an den Lateinschulen zu Basel und Bern — am letzteren Ort unter der Leitung des tüchtigen Humanisten Heinrich Wölflin (Lupulus) — die entsprechende Vorbildung genossen, bezog er schon in seinem 16. Lebensjahre die Universität in Wien, wo damals, durch Kaiser Maximilian I. in freigebiger Weise gefördert, der Humanismus eine „ungewohnte literarische Regsamkeit" entfaltete. Nach zweijährigen Studien in Wien, die neben der Philosophie vorwiegend den lateinischen Klassikern gewidmet waren, kam er 1502 nach Basel, wo er während eines weiteren vierjährigen Studiums zu den Füßen des damals gelehrtesten Mannes der Schweiz, Thomas Wyttenbach, nicht bloß eine tüchtige humanistische, sondern auch eine freisinnige theologische Bildung sich aneignete und gleichzeitig mit gutem Erfolge als Lehrer an der Lateinschule zu St. Martin tätig war. 1506 zum „Magister der freien Künste" promoviert, übernahm Zwingli noch in demselben Jahre das durch Gemeindewahl ihm übertragene Pfarramt zu Glarus. Von dem Bestreben geleitet, „den Wissenschaften auch in Glarus unter den jungen nachwachsenden Geschlechtern einen fruchtbringenden Boden zu bereiten," veranlaßte er die Landschaft zur Gründung einer lateinischen Schule, an welcher er mit der uneigennützigsten Hingebung selbst das Lehramt übernahm, ohne irgend einen Mitarbeiter an der Seite zu haben. Als er in warmem Patriotismus und mit großem Freimut gegen den sittenverderblichen Söldnerdienst seiner Landsleute im Auslande, das sogenannte „Reislaufen", auftrat, wurde er von seinen Gegnern — der französischen Partei — heftig angefeindet und genötigt, im Jahre 1516 sein Amt mit der Stelle eines Predigers in dem Wallfahrtsorte Einsiedeln zu vertauschen. Nach etwas mehr als zweijähriger Wirksamkeit daselbst trat er zu Neujahr 1519 als „Leutpriester" am großen Münster in Zürich seine eigentliche Lebensstellung an. Hier begann Zwingli, nachdem er in den vorangegangenen Jahren sich immer mehr in die Heil. Schrift vertieft und zu deren gründlicher Erforschung die Kenntnis der griechischen Sprache angeeignet hatte, ausschließlich auf Grund des Evangeliums zu predigen und die der Heil. Schrift widersprechenden Menschensatzungen der Kirche anzugreifen. Und als diesbezüglich seitens seines kirchlichen Vorgesetzten, des Bischofs von Konstanz, Klagen über ihn beim Rate von Zürich einliefen, erbot er sich, in einer

Disputation (1523) die Reinheit und Schriftgemäßheit seiner Lehre zu erweisen. Der Erfolg dieser Disputation war, daß der Stadtrat alle Geistlichen anwies, hinfort nur das reine Evangelium zu predigen. Damit war in der Schweiz, ganz unabhängig von der deutschen Reformation, der Anfang gemacht worden mit der Umgestaltung nicht allein des kirchlichen, sondern auch des gesamten bürgerlichen Lebens auf dem Grunde der Heil. Schrift als der alleinigen Richtschnur in Sachen des Glaubens und Lebens.



Es liegt außerhalb unserer Aufgabe, hier nun des weiteren den Verlauf der schweizerischen Reformation mit ihren geistigen und politischen Kämpfen zu schildern, die schließlich am 11. Oktober 1531 Zwingli den Tod auf dem Schlachtfelde bei Kappel finden ließen; nur seiner pädagogischen Wirksamkeit, seines eifrigen Bemühens um „Sicherung und Pflege eines wissenschaftlichen Lebens“, wie um „eine evangelische Gestaltung der Zucht und des Unterrichts“ soll kurz gedacht werden; und das führt uns zunächst auf seine einzige im eigentlichen Sinne pädagogische Schrift: das sogenannte „Lehrbüchlein“, das man nicht unrichtig als den „ersten Versuch einer Zusammenstellung evang. Erziehungsgrundsätze“ bezeichnet hat.

Im Jahre 1523 als „flüchtige Gelegenheitsschrift“ entstanden, war das ursprünglich in lateinischer Sprache geschriebene und zunächst wenigstens gar nicht für die Öffentlichkeit bestimmt gewesene „Lehrbüchlein“ Zwinglis Stiefsohn Gerold Meyer von Kronau zugeeignet. Sein überaus zeitgemäßer Inhalt veranlaßte den mit Zwingli befreundeten jugendlichen Gelehrten Jakobus Ceporinus — wohl mit des Autors Einverständnis — die Schrift noch 1523 erst in lateinischer Sprache und im darauf folgenden Jahre in deutscher Übersetzung unter dem Titel: „Herr Ulrich Zwingli Leerbiechlein wie man die Knaben Christlich unterweysen und erziehen soll“ u. s. w. (siehe Abbildung) herauszugeben.

In Anlehnung an die übliche Dreiteilung der Pflichtenlehre und beherrscht von dem Gedanken, „daß das Werk der Erziehung jederzeit auf Gott stehen müsse“, behandelt das ‚Lehrbüchlein‘ in seinen drei Abschnitten die Pflichten des Menschen gegen Gott, sich selbst und die Mitmenschen (es heißt darin: „Kurze Sätze der Ersten Leere, Gott belangend; der Andern Leere sich selbs belangend; der Dritten Leere, wie sich die Knaben gegen den Leüten halten sollen“). Auf Gott ist zuerst des Zöglings Sinn und Seele zu richten; die ganze sichtbare Welt soll ihm „eine Schule der Erkenntnis Gottes als des ewigen Schöpfers und Herrn, des treuen Vaters und Erhalters werden und den ersten Regungen des Glaubens und des sittlichen Bewußtseins den Boden bereiten“. Gott immer ähnlicher zu wer-

den nach dem Vorbilde, das uns Christus gegeben, ist das Ziel alles menschlichen Lebens und Strebens, auch aller Erziehung; den besten Wegweiser dazu besitzen wir in der Heil. Schrift; daher ist Vertiefung in Gottes Wort die erste und letzte Pflicht, die mit besonderem Nachdruck eingeschärft wird. „Auffs reynest und fleissigst“ sei die Schrift zu treiben; „Tag und Nacht solle sie nicht von der Hand des Jünglings kommen, mit ehrfürchtigem, Erleuchtung suchenden Sinne das heilige Buch betrachtet werden.“ Zum verständnisvollen Lesen der Heil. Schrift als der Quelle unserer Heilserkenntnis sei aber gründliche Kenntnis der Ursprachen des A. u. N. Testaments (hebräisch und griechisch) nötig. — Hierauf wendet sich Zwingli im zweiten Abschnitt des Büchleins in mehr aphoristischer Weise zu den Pflichten des Jünglings gegen sich selbst, zu der eigentlichen Charakterbildung Christus soll ihm hiebei der Führer sein.



Von ihm, dem erhabensten Beispiel und Vorbild in allen Tugenden, lerne der jugendliche Sinn zunächst Demut und Bescheidenheit, die erste Jünglingstugend... Es folgen sodann, mitunter nur lose oder auch gar nicht untereinander zusammenhängend, Gedanken und Ratschläge: über die Pflege der Beredsamkeit, die ihre Kraft und ihr Maß aus einer „wahrhaftigen, aufrichtigen, natürlichen Denk- und Empfindungsweise“ schöpfen soll; — über leibliche Zucht, die vor Schwelgerei im Genuß, vor roher Gefräßigkeit, insbesondere vor übermäßigem Weintrinken, auch vor unsinnigem Kleiderprunk sich hüten soll; — über die kritische Zeit, „wann ein knab anhebt lieb zu haben“, da die eigentliche Waffenprobe des Charakters bestanden werden sollte, „und weyl die anderen durch Kraft und scharmitzel ihr stärk priefen, soll unser jüngling all sein stärck und vermögen dahin kehren, daß er sich vor der unsinnikeit der lieb behüte“; — über Hab- und Ehrsucht als „die dermaligen Krebsschäden seines Volks“; — über einige Zweige des Unterrichts, wobei die Mathematik wegen ihrer Anwendbarkeit und Nützlichkeit im Leben besonders hervorgehoben, die Musik nur nebenbei genannt wird; — über kriegerische Gymnastik, „daß Übung und Führung der Waffen einem Christen einzig und allein zur Verteidigung des bedrohten Vaterlands gestattet werden können;“ — endlich über den großen Wert „ehrlicher, rüstiger Arbeit der Hände“, die ihm als „die beste Schule körperlicher Tüchtigkeit“ erscheint. „Wie in Massilia niemand Bürgerrecht erlangt habe, der nicht irgend ein nützliches Gewerbe verstanden, so müsse auch in der christlichen Gemeinde der Bürger und vor allem der Diener des Wortes irgend einer Handfertigkeit kundig sein. Das wehre dem seelenverderbenden Müßiggang und erzeuge kraftvolle, langlebige Geschlechter mit gesunden Sinnen und gesunden Leibern“. — Im dritten Abschnitt des „Lehrbüchleins“ endlich behandelt Zwingli die Pflichten gegen andere, dabei von der Grundanschauung

ausgehend, „daß der Christ nicht in selbstsüchtiger, selbstgenügsamer Abgeschlossenheit, sondern nur in freudiger, sich selbst verleugnender Hingabe an andere das Ziel des Daseins erfüllen könne“ und demgemäß „schon von früh an zum Bewußtsein der tätigen Lebenspflichten“ erzogen werden müsse; die Eigenliebe müsse überwunden und in jeder Weise jener Sinn des Wohlwollens und des Mitgefühls gepflegt werden, der „dafür achtet, das aller menschen zustand sein aygen sey“. Namentlich im Dienst des Vaterlands, wo diesem Gefahr drohe, „sei jedem rühmlich, der erste und letzte zu sein“. — Nun gibt Zwingli Verhaltungsmaßregeln für einzelne schwierigere Fälle, mahnt „zu Würde und Besonnenheit gegen Beleidiger, zu „Pietät und Liebe gegen Eltern, auch wo letztere etwa einmal Unrecht täten“, bespricht den Verkehr der Jugend mit ihresgleichen, insbesondere die Spiele, indem er von den sogenannten „Verstandesspielen“ namentlich Schach, „das sinnreiche Kleinbild des Krieges“, und von den Spielen zur Leibesübung das griechische Pentathlon (Laufen, Springen, Diskuswerfen, Speerwerfen, Ringen) empfiehlt. Nach einigen Bemerkungen über Art und Form des geselligen Auftretens, „die immer ein unverfälschter Ausdruck der Gesinnung sein sollen“, erhebt er am Ende seiner Ratschläge die Forderung rückhaltslosester Wahrhaftigkeit in Wort und Tat. Die Lüge ist ihm „ein Verrat am Nächsten und das verderblichste und sträflichste aller Laster“; die Wahrheit dagegen „ein Abglanz göttlichen Lichtes“ und die Wurzel jeglicher Mannestugend. „Christus selbst ist die Wahrheit. Wie sollte also der Christ die Wahrheit nicht über alles lieben?“ — Mit einer kurzen herzlichen Mahnung an den Stiefsohn, „diese leer recht offt bei sich zu betrachten, und was hier mit der federn abgerissen mit den siten zu beweysen“ . . schließt das Lehrbüchlein.

Zwinglis Geburtshaus.

Wie aus dieser kurzen Inhaltsangabe ersichtlich ist, faßt Zwingli, der außer dem „Lehrbüchlein“ nichts eigentlich Pädagogisches geschrieben hat, hauptsächlich die Erziehung ins Auge und legt das Schwergewicht auf die sittlich-religiöse Lebensführung. Wie seine ganze reformatorische Wirksamkeit eine vorwiegend praktische Richtung hatte, indem er allenthalben die Frömmigkeit mit den Forderungen und Bedürfnissen des praktischen Lebens zu versöhnen bemüht war, so tritt diese praktische Richtung auch in seiner Pädagogik aufs bestimmteste hervor. Ihr ist es wohl hauptsächlich auch zuzuschreiben, daß der Zwinglischen Pädagogik eine gewisse Einseitigkeit anhaftet, daß das Lehrbüchlein beispielsweise jeden Hinweis auf das Gebiet des Schönen, auf Poesie und Gesang, auf Größe und Schönheit der Natur u. dgl. vermissen und die Bildung des Gemütes überhaupt nicht zu ihrem vollen Rechte kommen läßt. Ungeachtet dieser nicht zu verkennenden Einseitigkeit hat das Schriftchen doch dank der „schönen Vereinigung von christlichem Ernst und vaterländischer Gesinnung, von humanistischer Bildung und praktischer

Lebenstüchtigkeit“, die es ausgezeichnet, in weiten Kreisen der Schweiz Eingang gefunden und reichen Segen gestiftet. Und wenn dasselbe infolge der Zeitumstände bald in Vergessenheit geriet und überhaupt von Zwinglis pädagogischem Wirken kaum noch eine lebendige Erinnerung blieb, so hat die neuere Forschung im vorigen Jahrhundert doch beides wieder die verdiente Beachtung finden lassen und sichert dem praeceptor Helvetiae und Schweizer Reformator einen ehrenvollen Platz unter den großen Lehrern der Menschheit.

Literatur: Zwinglis Werke (deutsche und lateinische). Erste vollständige Ausgabe durch Melchior Schuler und Joh. Schulthess. Zürich 1828—1842, 8 Bde. und 1 Supplm. 1861. — Zwingli Huldreich, Leben und ausgewählte Schriften von R. Christoffel. R. L. Friderichs, Elberfeld 1857. — Zwingli Ulrich. Nach den urkundlichen Quellen von I. C. Mörikofer. S. Hirzel, Leipzig 1869. — Zwingli-Studien von Dr. H. Spörri. S. Hirzel, Leipzig 1866. — Staehelin U., Zwingli und sein Reformationswerk. Halle 1883. — Schweizer Alex., Zwinglis Bedeutung neben Luther. F. Schultheß, Zürich 1884. — Zwingli Ulrich, Vorträge von Ch. A. Witz. F. A. Perthes, Gotha 1884. — Baur A., Zwinglis Theologie. Halle 1885—1889, 2 Bde. — Staehelin R., Huldreich Zwingli. Basel. 1895—1898, 2 Bde. — Finsler, Zwingli-Bibliographie. Zürich 1897. — Israel A., Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften. 4. H. Zwingli, Wie man die jugend in guten sitten und Christenlicher Zucht uferziehen solle. Zschopau 1879. — Zwinglis Vademekum für gebildete Jünglinge. Nach dem Basler Urdruck vom Jahre 1523 neu herausgegeben von Konstantin v. Kügelgen. 4. H. der zeitgemäßen Traktate aus der Reformationszeit. R. Wöpke, Leipzig 1904. — Masius H., Zwingli, in Schmids Enzyklopädie X. — Egli Emil, Zwingli in der Allg. Biographie. Bd. 45.

Wien. *Julius Antonius.*

Nachträge zu den Artikeln über die Aktivitäts- und Ruhegenüsse der Lehrer.

I. Nachtrag zum Artikel „Besoldung der Lehrer“. In den Gehaltsbezügen der Volks- und Bürgerschullehrer Österreichs sind seit dem Erscheinen des 1. Bandes verschiedene Änderungen eingetreten, welche im nachstehenden kronländerweise aufgeführt werden.

Oberösterreich (nach dem vom oberösterr. Landtage im Jahre 1907 beschlossenen Gesetzentwurf).

Gehalte: I. Kategorie: Direktoren und Direktorinnen der Bürgerschulen Grundgehalt 2200 K; II. Kat.: Bürgerschullehrer (-innen) Grundgehalt 2000 K; III. Kat.: Lehrer (-innen) I. Klasse an allg. Volksschulen Grundgehalt 1600 K; IV. Kat.: Lehrer (-innen) II. Klasse an allg. Volksschulen Grundgehalt 1200 K; V. Kat.: Handarbeitslehrerinnen an Mädchenbürgerschulen Grundgehalt 1000 K. Definitive Lehrer (-innen) I. und II. Klasse bei aushilfsweiser Verwendung an Bürgerschulen erhalten zum Gehalte Remuneration jährl. 200 K, mit Bürgerschulbefähigung jährl. 400 K; Lehrpersonen III. u. IV. Kat., welche Halbtags- oder abgekürzten Unterricht an Volksschulen erteilen, Remuneration jährl. 100 K, im Falle erhöhter Mehrleistung in beider Hinsicht solche jährl. 200 K, welche nach 10jährigem Bezuge in die Pension einrechenbar ist.

Provisorische Lehrkräfte: ohne Volksschullehrbefähigung 800 K, mit dieser Befähigung 1000 K Remuneration. Lehrpersonen ohne definitive Anstellung für aushilfsweise Leitung einer Volksschule 1400 K Remuneration. Bei aushilfsweiser Lehrverwendung an einer Bürgerschule 1200 K, nach Bürgerschullehrbefähigung 1400 K Remuneration.

Dienstalterszulagen: I., II., III., IV. Kategorie nach dem 3. u. 6. Jahr je 100 K, nach dem 10. u. 14. Jahr je 200 K. III. u. IV. Kat. nach 19., 24., 29. Jahre je 200 K, I. u. II. Kat. nach 19., 24., 29. Jahre je 300 K. Ist eine Lehrperson der III. u. IV. Kat. zur Zeit der Beförderung in die II. Kat. schon im Genusse der nach dem 19., 24. u. 29. Dienstjahr gebührenden Dienstalterszulagen, so werden dieselben gleichzeitig mit dem höheren Grundgehalte mit je 300 K angewiesen. V. Kat.: diese erhalten nach 5., 10., 15., 20. u. 25. Jahre ihrer definitiven Lehrtätigkeit Dienstalterszulagen von je 100 K. Lehrpersonen, welche erst nach fünf Jahren seit der Erlangung der Lehrbefähigung für Volksschulen, bezw. für den Handarbeitsunterricht an Bürgerschulen zur ersten definitiven Anstellung kommen, wird diese Dienstzeit bei Bestimmung des Anfallstermins der Dienstalterszulage eingerechnet.

Funktionszulagen: Bürgerschuldirektoren (-innen) für die Leitung einer Bürgerschule 400 K, Mehrleistungen bei dieser Leitung durch Zuweisung einer 2. Bürgerschule oder Volksschule Remuneration 300 K und infolge Bestandes von mehr als zwei Parallelklassen 200 K; in beider Hinsicht 300 K. Diese sind nach 10jährigem Bezuge für die Pension einrechenbar. Für aushilfsweise Besorgung der Direktionsgeschäfte Remuneration 400 K. Oberlehrer (-innen) nach Klassenzahl 200—400 K; für die aushilfsweise Leitung einer Volksschule gebührt einem definitiven Lehrer Remuneration im Betrage der Funktionszulage.

Quartier oder Quartiergelder: entsprechende Wohnung oder Quartiergeld

nach Einwohnerzahl des Schulortes 15—35% des Grundgehaltes oder der fixen Jahresremuneration.

Salzburg (Änderungen).

Dienstalterszulagen: Lehrkräften an Volksschulen gebühren sechs Quinquennalzulagen; 3 à 160, 3 à 200 K.

Funktionszulagen: jedem Leiter (Direktor, Oberlehrer, Schulleiter) einer Schule gebührt eine in die Pension einrechenbare Funktionszulage, und zwar an Volksschulen nach Klassenzahl 200—600 K, an Bürgerschulen für Leitung einer nicht mit einer Volksschule verbundenen Bürgerschule 600 K, für Leiter von mit Volksschule verbundenen, Bürgerschulen 700 K

Quartier oder Quartiergelder: jeder Leiter einer Schule hat Anspruch auf eine Wohnung, bei dem Mangel einer solchen auf ein Quartiergeld, in Salzburg 40%, in den übrigen Orten 30% seines zurzeit bezogenen Jahresgehaltes. Quartiergeldentschädigungen gebühren jedem definitiven oder als definitiv anzusehenden Lehrer (Katechet) beim Mangel einer Naturalwohnung, und zwar bis zum 15. Dienstjahre (nach Lehrbefähigung) nach Größe des Ortes 200—500 K (Salzburg), über dem 15. Dienstjahre 300—600 K (Salzburg); Quartiergelder gebühren den Bürgerschullehrern (-innen) in Salzburg bis zum 15. Dienstjahre 600 K, über dem 15. Dienstjahre 700 K, in den übrigen Orten 360—480 K; den Aushilfslehrern und provisorischen Lehrern Quartiergeldentschädigungen nach Größe des Ortes von 100—200 K.

Kärnten (Änderungen).

Gehalte: an Bürgerschulen, I. Klasse ($^1/_3$): Direktoren und Lehrer 2200 K, Direktorinnen und Lehrerinnen 1800 K; II. Klasse ($^2/_3$): Direktoren und Lehrer 2000 K, Direktorinnen und Lehrerinnen 1600 K; an Volksschulen, I. Klasse (15%): Oberlehrer und Lehrer 2000 K, Oberlehrerinnen und Lehrerinnen 1600 K; II. Klasse (15%): Oberlehrer und Lehrer 1800 K, Oberlehrerinnen und Lehrerinnen 1450 K; III. Klasse (20%): Oberlehrer und Lehrer 1600 K, Oberlehrerinnen und Lehrerinnen 1300 K; IV. Klasse (25%): Oberlehrer und Lehrer 1400 K, Oberlehrerinnen und Lehrerinnen 1150 K; V. Klasse (25%): Oberlehrer und Lehrer 1200 K, Oberlehrerinnen und Lehrerinnen 1000 K; Unterlehrer (-innen) 800 K Gehalt.

Dienstalterszulagen: nach je 5 Jahren vom Zeitpunkte der Lehrbefähigung den Lehrpersonen der Bürgerschulen die ersten 3 à 200 K, die folgenden à 300 K, der Volksschulen je 200 K. Wird ein Lehrer einer Volksschule definitiv an einer Bürgerschule angestellt, so rechnet die Volksschuldienstzeit bei Zuerkennung der Dienstalterszulagen.

Dalmatien (Änderung).

Funktionszulagen: der Oberlehrer an Volksschulen nach Klassenzahl 100—250 K.

Görz und Gradiska (Änderung).

Gehalte: die drei Gehaltsklassen verteilen sich, und zwar in Görz I. Klasse $^5/_{10}$, II. Klasse $^3/_{10}$, III. $^2/_{10}$; sonst überall I. Klasse $^3/_{10}$. II. Klasse $^4/_{10}$, III. Klasse $^3/_{10}$ der definitiven Lehrpersonen.

Galizien (Ortsklassensystem).

Gehalte: Bürgerschullehrer I. Klasse in den Städten mit eigenem Statute je $^1/_2$ sämtlicher Lehrstellen 2500 und 2300 K; II. Klasse in den übrigen Städten je $^1/_2$ sämtlicher Lehrstellen 2300 und 2100 K. Volksschullehrer I. Klasse in den Städten mit eigenem Statut je $^1/_2$ 2300 und 2100 K; II. Klasse in Städten (Gemeindeordnung 13. März 1889, L.-G.-Bl. Nr. 24) $^1/_4$ 2100 K, $^1/_4$ 1900 K, $^2/_4$ 1700 K; III. Klasse in Stadtgemeinden (Gemeindeordnung 3. Juli 1896, L.-G.-Bl. Nr. 51) $^1/_4$ 1700 K, $^1/_4$ 1500 K, $^2/_4$ 1300 K; IV. Klasse in den übrigen Gemeinden $^1/_4$ der Stellen im Bezirke 1400 K $^1/_4$ 1200 K, $^2/_4$ 1000 K. Der Lehrer bezieht für jede Stunde Schulunterricht über seine Lehrverpflichtung $^1/_2$% des monatlichen Gehaltes, der weltliche Lehrer für jede Stunde des Religionsunterrichts über die Lehrverpflichtung 1%, innerhalb der Lehrverpflichtung $^1/_2$% des monatlichen Gehaltes bei mindestens einmonatlicher Dauer dieses Unterrichts.

Provisorische Lehrer: mit Reife- und Lehrbefähigungsprüfung nicht weniger als 900 K, mit Reifeprüfung, dann mit Lehrbefähigung gegen Dispens von der Reifeprüfung nicht weniger als 700 K, für Aushilfslehrer ohne Befähigung nicht weniger als 500 K. Die Höhe darf aber die Bezüge des definitiven Lehrers, dessen Stelle der provisorische vertritt, nicht übersteigen.

Dienstalterszulagen: 6 Quinquennalzulagen: 1. und 2. à 100 K, 3. und 4. à 150 K, 5. und 6. à 200 K.

Funktionszulagen: für Direktoren an selbständigen Bürgerschulen und mit Volksschulen verbundenen Bürgerschulen 500 K; für Leiter von Volksschulen nach Klassenzahl 100—400 K (in die Pension einrechenbar). Stellvertreter eines Direktors oder Leiters erhalten Remunerationen in der gleichen Höhe.

Quartier und Quartiergeldentschädigung: den definitiven Direktoren, Oberlehrern und Lehrern an einklassigen Schulen gebührt freie Wohnung, bei Abgang einer solchen eine entsprechende Vergütung. Die anderen definitiven Lehrer beziehen Wohnungsbeitrag, und zwar: I. Gehaltsstufe: die Lehrer und Lehrerinnen an Volks- und Bürgerschulen 500 und 300 K; II. Gehaltsstufe: die Lehrer und Lehrerinnen an Volks- und Bürgerschulen 400 und 250 K; III. Gehaltsstufe: die Lehrer und Lehrerinnen 300 und 200 K; IV. Gehaltsstufe: die Lehrer und Lehrerinnen 200 und 100 K. Die provisorischen Lehrer erhalten beim Mangel einer freien Wohnung einen Wohnungsbeitrag von 10% ihrer Entlohnung.

II. Nachtrag zu „Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Bildungsanstalten in Österreich und Deutschland".

Österreich: Durch die Gesetze vom 19. Februar 1907, R.-G.-B. Nr. 34, u. vom 27. Februar 1907, R.-G.-B. Nr. 55, erfuhren die Gehaltsbezüge, bezw. die Aktivitätszulagen der Staatsbeamten wie der Lehrpersonen eine Erhöhung, bezw. Neuregelung, welche im folgenden nachgetragen wird.

1. Universitäten, technische Hochschulen, Hochschule für Bodenkultur, evangel.-theolog. Fakultät in Wien, Akademie der bildenden Künste in Wien, dann tierärztliche Hochschule in Lemberg: *a*) die ordentlichen Professoren (VI. Rangsklasse) beziehen einen Stammgehalt von 6400 K und fünf Quinquennalzulagen: 1. u. 2. à 800 K, 3. u. 4. à 1000 K, 5. mit 1200 K, somit den Höchstgehalt von 11200 K; *b*) die außerordentlichen Professoren, dann die Prof. an den vom Staate erhalt. Hebammenlehranstalten (VII. Rangsklasse) Stammgehalt 3600 K nebst vier Quinquennalzulagen: 1. u. 2. à 800 K, 3. u. 4. à 600 K, also Höchstgehalt 6400 K.

2. Theolog. Fakultät in Olmütz und Salzburg: *a*) ordentliche Professoren (VI. R.-Kl.) Stammgehalt 3600 K, fünf Quinquennalzulagen wie ad 1 *a*, also Höchstgehalt 8400 K; *b*) außerordentliche Professoren (VII. R.-Kl.) Stammgehalt 2800 K, vier Quinquennalzulagen wie ad 1 *b*, also Höchstgehalt 5600 K.

3. Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen): *a*) die Direktoren (VI. u. VII. R.-Kl.) und Professoren (wirkliche Lehrer) IX., VIII., u. VII. R.-Kl. Stammgehalt 2800 K nebst fünf Quinquennalzulagen: 1. u. 2. à 500 K, 3., 4. u. 5. à 800 K; daher Höchstgehalt 6200 K; die Direktoren beziehen außerdem eine in die Pension einrechenbare Funktionszulage von 1000 K und haben Anspruch auf Naturalquartier, bezw. auf ein nach den Lokalverhältnissen zu bemessendes Quartiergeld, dafür aber gebührt ihnen nur die Hälfte der Aktivitätszulage; *b*) Religionslehrer an unvollständigen Mittelschulen, wenn sie nicht für ein anderes weltliches Fach die Lehrbefähigung besitzen (IX.), Stammgehalt 1800 K nebst fünf Quinquennalzulagen 1. u. 2. à 200 K, 3., 4., 5. à 400 K, Höchstgehalt 3400 K; *c*) provisorische Lehrer (IX.) wie früher Gehalt 2400 K; *d*) Turnlehrer (X., IX., VIII.) Stammgehalt 2200 K nebst fünf Quinquennalzulagen: 1. u. 2. à 200 K, 3., 4., 5. à 300 K, Höchstgehalt 3500 K.

Den wirklichen Lehrern ist jene Dienstzeit, welche sie nach erlangter vollständiger Lehrbefähigung als Supplenten oder Assistenten an einer Staats- oder mit Reziprozitätsverhältnis ausgestatteten Mittelschule mit einer Lehrverpflichtung von mindestens 14 wöchentlichen Unterrichtsstunden in Sprachfächern, 20 wöchentlichen Zeichnen-Unterrichtsstunden, 17 wöchentlichen Unterrichtsstunden in anderen weltlichen Fächern, bezw. bei Supplierung der Religionslehre von 10 wöchentlichen Unterrichtsstunden, dann, die sie als Assistenten oder Konstrukteure an einer Hochschule zurückgelegt haben, für die Stabilisierung und Zuerkennung von Quinquennalzulagen bis zum Höchstausmaße von acht Jahren anzurechnen.

Die definitiven Turnlehrer an Staatsmittelschulen können nach der 3. Quinquennalzulage in die IX. und nach 5. Quinquennalzulage bei Nachweis einer höheren

Vorbildung in die VIII. Rangsklasse befördert werden. Denselben ist jene Dienstzeit, welche sie nach bestandener Prüfung für das Lehramt des Turnens an Mittelschulen oder Lehrerbildungsanstalten — an staatlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten nicht staatlichen Mittelschulen — als Supplenten oder Turnunterlehrer mit einer Lehrverpflichtung von mindestens 20 wöchentlichen Unterrichtsstunden zurückgelegt haben, für die Stabilisierung und Zuerkennung von Quinquennalzulagen bis zu acht Jahren anzurechnen; desgleichen ist ihnen die nach der Turnlehramtsprüfung in definitiver Stellung an Volks- und Bürgerschulen zurückgelegte Dienstzeit bis zu acht Jahren anzurechnen. Hinsichtlich der Pensionierung gelten für die definitiven Turnlehrer die für die wirklichen Lehrer an den Staatsmittelschulen geltenden Gesetze und Vorschriften.

4. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie die damit verbundenen Übungsschulen. *a*) Direktoren und Hauptlehrer (Professoren) wie ad 3 *a*; *b*) provisorische Hauptlehrer, wie ad 3 *c*; *c*) Übungsschullehrer (-innen), Musik- und Turnlehrer (X., IX., VIII. Rangsklasse) Stammgehalt 2200 K nebst sechs Quinquennalzulagen, die 1. und 2. à 300 K, die folgenden à 400 K; Höchstgehalt 4400 K; *d*) provisorische Übungsschullehrer (-innen) Gehalt 2000 K; *e*) Übungsschul-Unterlehrer (-innen) Gehalt 1400 K.

Die Funktionszulage für die Direktoren und jene Hauptlehrer, welche provisorisch die Leitung besorgen, ist die gleiche wie ad 3 (Mittelschulen).

Die Übungsschullehrer können nach der 3. Quinquennalzulage in die IX., nach der 5. Quinquennalzulage, wenn sie im Besitze der Lehrbefähigung für Bürgerschulen oder für das Lehramt der Musik an Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten sind oder besondere Leistungen aufweisen, in die VIII. Rangsklasse befördert werden.

Hinsichtlich der Anrechnung von Supplenten- und Assistentendienstjahren für die Bemessung von Quinquennalzulagen gelten für die Hauptlehrer mit Mittelschullehrbefähigung die sub 3 erwähnten gesetzlichen Bestimmungen für die wirklichen Lehrer an Mittelschulen; den Hauptlehrern mit Bürgerschulprüfung kann für die Bemessung von Quinquennalzulagen die als Übungsschullehrer zugebrachte Dienstzeit bis zur Gänze angerechnet werden, die im öffentlichen Volksschuldienste oder als Supplent mit der normalen Lehrverpflichtung eines Hauptlehrers zugebrachte Dienstzeit ist bis zum Höchstausmaße von acht Jahren anzurechnen.

Den Übungsschullehrern kann die vor dem Eintritt in eine Staatsanstalt zugebrachte Dienstzeit im öffentlichen Volksschuldienste seit Erlangung der Volksschullehrbefähigung zum Zwecke der Bemessung der Quinquennalzulagen bis zur Gänze angerechnet werden, das gleiche gilt hinsichtlich der Dienstzeit als Übungsschulunterlehrer oder Supplent nach erlangter Volksschullehrbefähigung.

Die sub 3 angeführten Bestimmungen wegen Anrechnung von Dienstjahren und die Pensionsbemessung der definitiven Turnlehrer gelten auch für den definitiv angestellten Turnlehrer und Musiklehrer an staatlichen Lehrerbildungsanstalten.

5. Gewerbliche Unterrichtsanstalten. In den Gehaltsbezügen des Lehrpersonals (nach dem Gesetze vom 19. September 1898, R.-G.-B. Nr. 175) tritt keine Änderung ein.

Neue Bestimmungen aus dem Gesetze vom 24. Februar 1907, R.-G.-B. Nr. 55, sind folgende: Den von der X. in die IX. R.-Kl. beförderten Lehrpersonen ist die in ersterer R.-Kl. zugebrachte Dienstzeit für die Bemessung der Quinquennalzulagen vom Beginne des fünften Dienstjahres bis zum Höchstausmaße von zehn Jahren anzurechnen. Den Lehrern aller Rangsklassen kann bei Ernennung oder nach einer angemessenen befriedigenden Dienstleistung eine in der technischen, künstlerischen oder gewerblichen Praxis oder im Lehramte zugebrachte Zeit für die Pensionsbemessung, bezw. für den Bezug von Quinquennal- und Triennalzulagen als lehramtliche Dienstzeit bis zum Ausmaße von acht Jahren, den Direktoren bis zum Ausmaße von zwölf Jahren angerechnet werden.

6. Nautische Schulen und staatliche höhere Handelsschulen (Handelsakademien). Auf diese Schulen finden die Bestimmungen sub 3 sowie des Gesetzes vom

19. September 1898, R.-G.-B. Nr. 173, sinngemäße Anwendung.

Die Aktivitätszulagen erfuhren eine Erhöhung durch das Gesetz vom 19. Februar 1907, R.-G.-B. Nr. 34, und werden im folgenden Schema aufgeführt.

Für die Einreihung der Orte in die 4 Klassen der Aktivitätszulagen hat die durch die jeweilig letzte Volkszählung festgestellte Bevölkerungszahl der einzelnen Orte als Grundlage zu dienen.

Zur vergleichenden Orientierung über die Höhe der Gehalte der Staatsbeamten (Ges. vom 19. Februar 1907, R.-G.-B. Nr. 34) wird das neue Gehaltsschema hier angefügt:

I. Rangsklasse: Gehalt 24.000 K; II R.-Kl. 20.000 K; III. R.-Kl. 1. Stufe 16.000 K, 2. Stufe 18.000 K; IV. 1. 14.000 K, 2. 16.000 K; V. 1. 10.000 K, 2. 12.000 K, 3. 14.000 K; VI. 1. 6400 K, 2. 7200 K, 3. 8000 K, 4. 8800 K; VII. 1. 4800 K, 2. 5400 K, 3. 6000 K, 4. 6400 K; VIII. 1. 3600 K, 2. 4000 K, 3. 4400 K, 4. 4800 K; IX. 1. 2800 K, 2. 3000 K, 3. 3200 K, 4. 3400 K, 5. 3600 K; X. 1. 2200 K, 2. 2400 K, 3. 2600 K, 4. 2800 K; XI. 1. 1600 K, 2. 1800 K, 3. 2000 K, 4. 2200 K.

Die Vorrückung in die höheren Gehaltsstufen erfolgt in der III. bis inkl. V. R.-Kl. nach je 5, in der IX. bis inkl. XI. nach je 3, in der VI. bis inkl. VIII. R.-Kl. in die 2. und 3. Gehaltsstufe nach je 5 und in die 4. Gehaltsstufe nach weiteren 3 Dienstjahren in der betreffenden Rangsklasse. Bei Beförderung eines in der höchsten Gehaltsstufe einer Rangsklasse stehenden Beamten in die nächsthöhere Rangsklasse wird die in jener Gehaltsstufe vollstreckte Dienstzeit für die Erreichung der 2. Gehaltsstufe in der neuen Rangsklasse angerechnet.

Nach dem 60. Lebensjahre und nach zurückgelegtem 35. Dienstjahre können Beamten in eine der neugeschaffenen Gehaltsstufen, und zwar: III. 2., IV. 2., V. 3., VI., VII. u. VIII. die 4., IX. 4., 5., X. u. XI. die 4. nicht vorrücken.

Preußen. Die „Besoldungen der Leiter und Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten" fanden eine Regelung, bezw. Änderung durch den 6. Nachtrag ddo. 6. Juni 1907 zum Normaletat vom 4. Mai 1892, wie folgt:

Die Besoldungen betragen jährlich für die Leiter der Anstalten von geringerer als neunjähriger Kursusdauer (Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen) 4800 bis 6600 M. Das Aufsteigen im Gehalte geschieht in der Form von Dienstalterszulagen, und zwar bei den Leitern der Nichtvollanstalten mit je 400 M. nach 3, 6, 9 und mit je 300 M. nach 12, 15 Dienstjahren.

Das Diensteinkommen der vollbeschäftigten technischen Elementar- und Vorschullehrer ist derart festzustellen, daß dasselbe hinter demjenigen der Volksschullehrer in dem betreffenden Orte nicht zurückbleiben darf und ihnen außerdem eine pensionsfähige Zulage von 300 M. jährlich gewährt wird.

III. Nachtrag zum Artikel „Ruhegenüsse der Lehrer".

Österreich. In den Bestimmungen über die Ruhegenüsse der Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen sind einige Änderungen eingetreten:

Oberösterreich (nach dem vom oberösterr. Landtage beschlossenen Gesetzentwurfe):

Den definitiven Lehrpersonen gebührt vor dem 10. Dienstjahre eine Abfertigung, nach dem 10. Dienstjahre ein Ruhegenuß.

Anrechenbar ist jene Dienstzeit, welche eine Lehrperson nach bestandener Lehrbefähigung an einer öffentlichen Volks- oder Bürgerschule in Oberösterreich sowie die vorhergehende, unmittelbar daran schließende Dienstzeit an einer solchen Schule bis zum Ausmaße von zwei Jahren.

Anrechenbar sind der Gehalt samt Dienstalterszulagen, Funktionszulagen und gewisse Personalzulagen für erhöhte Leistungen.

Der Ruhegehalt ist nach 10 Jahren 40% und für jedes weitere Jahr 2% der anrechenbaren Bezüge, nach 40 Jahren der volle anrechenbare Jahresgehalt.

Die Abfertigung einer Lehrperson vor vollendetem 10. Dienstjahre wird mit dem $1\frac{1}{2}$fachen anrechenbaren Jahresgehalt, die Abfertigung einer Witwe mit $\frac{1}{4}$ desselben bemessen.

Die Witwenpension beträgt $\frac{1}{3}$ des letzten anrechenbaren Jahresgehaltes des Verstorbenen, doch nicht weniger als 600 K.

Der Erziehungsbeitrag für jedes Kind ist 15% der Witwenpension, zu-

sammen für alle Kinder nicht mehr als 1000 K. Derselbe erlischt mit dem 20., bezw. bei berücksichtigungswürdigen Gründen mit dem 24. Lebensjahre.

Die Konkretal-(Waisen-) Pension ist für alle unversorgten Kinder bis zum 20. (bezw. 24.) Lebensjahre 75% der gebührenden Witwenpension.

Das Konduktquartal (Sterbequartal) gebührt im Betrage von $^{1}/_{4}$ des letzten, für den Ruhegehalt anrechenbaren Jahresgehalts, wenn derselbe 2000 K nicht überstieg.

schädigung, überdies 3·8% jährlich von der gesamten für die Pension anrechenbaren Jahresbezüge.

Bei Abfertigung oder Tod einer Lehrperson vor dem 10. Dienstjahre oder wenn eine Lehrerin nach dem 10. Dienstjahre heiratet, erhalten diese, bezw. die Erben die eingezahlten Pensionsbeträge zurück.

Preußen (zum Art. „Besoldung der Lehrer"). Pensionierung der unmittelbaren Staatsbeamten sowie der Lehrer und Beamten an höheren Bildungsanstalten mit Ausschluß der Universitäten.

Rangsklasse	Wien	Klasse der Aktivitätszulagen			
		I.	II.	III.	IV.
		Alle Orte mit einer Bevölkerungsziffer von			
		mehr als 80.000	weniger als 80.000 und mehr als 40.000	weniger als 40.000 und mehr als 10 000	weniger als 10.000
		Einwohnern			
		80	70	60	50
		Prozent von den für Wien festgesetzten Beträgen			
		in Kronen			
V.	2200	1760	1540	1320	1100
VI.	1840	1472	1288	1104	920
VII.	1610	1288	1127	966	805
VIII.	1380	1104	966	828	690
IX.	1200	960	840	720	600
X.	960	768	672	576	480
XI.	720	576	504	432	360

Der Pensionsbeitrag beträgt im 1. Jahre der definitiven Anstellung 10% des anrechenbaren Jahresgehalts, sonst 2% desselben, bei jeder späteren Gehaltserhöhung 8%.

Salzburg. Für die Pension anrechenbare Bezüge sind Gehalt, Dienstalterszulagen, Funktionszulagen und 60% des letzten Quartiergeldes oder der Quartiergeldentschädigung (auch bei Naturalwohnung).

Pensionsbeitrag (Lehrerpensionskasse). 10% vom 1. Gehalt und von jeder Gehaltsaufbesserung, Dienstalters- oder Funktionszulage sowie Quartiergeldent-

Die Berechtigung zum Bezuge einer lebenslänglichen Pension beginnt nach dem 10. Dienstjahre wegen dauernder körperlicher oder geistiger Unfähigkeit zur Erfüllung der Amtspflichten. Die Pension beträgt nach dem 10., doch vor vollendetem 11. Dienstjahre $^{20}/_{60}$ und steigt mit jedem weiteren Dienstjahre um $^{1}/_{60}$ (bezw. $^{1}/_{120}$) des anrechenbaren Diensteinkommens; über den Betrag von $^{45}/_{60}$ dieses Einkommens findet eine Steigerung nicht statt.

Das gesamte zur Berechnung zu ziehende Diensteinkommen einer Stelle darf den Betrag des höchsten Normalgehaltes derjenigen Dienstkategorie, zu welcher die

Stelle gehört, nicht übersteigen. Die Dienstzeit zählt von der Beeidigung, bezw. vom Eintritt in den Staatsdienst und bleibt vor dem Beginn des 18. Lebensjahres außer Berechnung. Die Versetzung eines nicht richterlichen Beamten (Lehrers) kann nach dem 65. Lebensjahre von Amts wegen verfügt werden.

Hinterläßt ein Pensionär eine Witwe oder Kinder, so wird die Pension noch für die auf den Sterbemonat folgenden 3 Monate (Gnadenquartal) in einer Summe vorausbezahlt.

Fürsorge für die Witwen und Waisen. Das Witwengeld besteht in 40% derjenigen Pension, zu welcher der Verstorbene berechtigt war und soll mindestens 400 M. betragen. Für die Witwen der Staatsminister und Beamten soll dasselbe 5000 M. und für die Witwen der übrigen Beamten (Lehrer) 3500 M. nicht übersteigen.

Das Waisengeld beträgt für Kinder, deren Mutter lebt, $^1/_5$ des Witwengeldes für jedes Kind, für Kinder, deren Mutter nicht lebt, $^1/_3$ des Witwengeldes. Witwen- und Waisengeld dürfen weder einzeln noch zusammen den Betrag der Pension, zu welcher der Verstorbene berechtigt gewesen ist, übersteigen. War die Witwe mehr als 15 Jahre jünger als der Verstorbene, so wird das Witwengeld für jedes Jahr des Altersunterschieds über 15 bis 25 Jahre um $^1/_{20}$ gekürzt. Keinen Anspruch auf Witwengeld, bezw. Waisengeld hat die Witwe, wenn die Ehe mit dem Verstorbenen innerhalb 3 Monate vor seinem Tode, bezw. die Ehe erst nach Versetzung des Beamten (Lehrers) in den Ruhestand geschlossen wurde.

Die Zahlung des Witwen- und Waisengeldes beginnt mit Ablauf des Gnadenquartals. Das Witwen- und Waisengeld erlischt für die Bezugsberechtigten mit Ablauf des Monats, in welchem dieselben sich verheiraten oder sterben, für jede Waise außerdem mit erreichtem 18. Lebensjahre.

Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen. Es ist die Dienstzeit, sowohl die Zivil- wie die Militärdienstzeit, für die Pensionierung vom Beginn des 18. Lebensjahres zu rechnen. Das Gnadenquartal steht allen legitimierten Personen zu. Das Mindestwitwengeld wurde von 216 auf 300 M., der Höchstbetrag von 2000 auf 3500 M. erhöht.

Literatur zu diesen Nachträgen: Die österreichischen Gesetz- und Verordnungsblätter (hinsichtlich Gehaltsregulierung des Lehrstandes Oberösterreichs die Beilage zum stenographischen Protokoll des oberösterr. Landtages) und die Zeitschrift „Deutsche Schulgesetzsammlung".

Linz a. D. *Alfred Erhard.*

Verzeichnis der Mitarbeiter und ihrer Artikel.

Ambros Josef, Volksschuldirektor in Wiener Neustadt.
Fibel. Fröbel. Kinderbewahranstalt. Kindergarten. Kindergartenerziehung. Schreibunterricht.

Amrhein Hans, Herausgeber der Zeitschrift: Die deutsche Schule im Ausland. Halle a. d. S, seit 1907 Leiter des deutschen Realprogymnasiums in Lüttich.
Deutsche Schulen im Ausland.

Andreae Karl, Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Kaiserslautern.
Bayern (Schulwesen). Kirche und Schule.

Antonius Julius, evangelischer Pfarrer in Wien.
Konfirmandenunterricht. Luther. Melanchthon. Evangelischer Religionsunterricht. Zwingli.

Bannach Theod., Major, Kommandant der Militär-Unterrealschule in St. Pölten.
Militärschulen.

Bär Ad., Seminardirektor in Weimar.
Staats- und Gesellschaftskunde. Wirtschaftsgeschichte u. Wirtschaftslehre.

† **Barta Ferdinand**, Gymnasialdirektor in Ried
Stenographie.

Becker Ant. Dr., Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Oberhollabrunn.
Geographie an höheren Schulen.

Bergmann Franz, Schulrat, Realschulprofessor in Olmütz.
Darstellende Geometrie. Geometrie, geometrische Formenlehre an höheren Schulen.

Branky Franz, Professor am k. k. Zivil-Mädchenpensionat in Wien.
Rechtschreibung. Sprachlehre.

Capesius J., Dr., Seminardirektor in Hermannstadt (Siebenbürgen).
Ungarn (Schulwesen).

Cauer Paul, Dr., Provinzialschulrat, Universitätsprofessor in Münster.
Griechischer Sprachunterricht. Lateinischer Unterricht. Übersetzen im fremdsprachlichen Unterricht.

Commenda Hans, Realschuldirektor in Linz.
Gruppenunterricht. Joh. Jul. Hecker. Naturgeschichte an Mittelschulen. Privatstunden. Realschule. Realgymnasium Schulaufsicht. Schulbesuch, Schulpflicht, Schulzwang, Schulversäumnisse. Schulgesetzgebung und Schulorganisation. Schulverfassung und Schulverwaltung. A. G. Spilleke. L. Wiese.

Deubler Josef, Gymnasialprofessor in Linz.
Reisestipendien der Lehrer.

Emmerling Josef, Direktor der Berg- und Hüttenschule in Leoben.
Bergschulen und montanistische Hochschulen.

Erhard Alfr., Statthalterei-Rechnungsrat in Linz
Besoldung der Lehrer. Gehaltsbezüge des Lehrpersonals höherer Lehranstalten in Österreich und Deutschland. Ruhegenüsse der Lehrpersonen. Nachträge.

Eymer Wenzel, Gymnasialdirektor in Leitmeritz.
Kinsky Franz, Graf. Nausea Fr.

Falbrecht Friedr., Dr., Gymnasialprofessor in Wien.
Vogt Theodor.

Fellinger Franz, Dr., Rektor des österreichischen Pilgerhospizes in Jerusalem (jetzt in Linz).
Muhammedanisches Schulwesen in der Türkei.

Frank Ant., Dr., Gymnasialdirektor in Prag.
Apperzeption. Begabung. Deduktion und Induktion. Fachlehrersystem. Goethe als Pädagog. Lessing als Pädagog. Philosophische Propädeutik. Schiller als

Pädagog. Schiller Hermann. Wetteifer, Lokation, Zertieren.

Frank Ferd., Bürgerschuldirektor in Wien. Arbeitskalender. Besserungsanstalten. Bilderbücher. Bürgerschule, Mittelschule, gehobene Schule. Dittes. Erziehungsvereine. Fabriksarbeit der Schulkinder. Fabriksschulen. Ferienkolonien. Filialschulen. Fortbildungsschulen. Freiwilligenrecht der Lehrer in Österreich und Deutschland. Hauptlehrer. Hauptschulen. Hilfskräfte in der Erziehung. Hinausgehen aus dem Schulzimmer. Jugendhorte. Lehrerinnenheime. Öffentlichkeitsrecht. Privatschulen. Rechtsverhältnisse des Volksschullehrstandes. Schulchronik. Schuldiener. Schuljahr. Schulsparkassen. Speisung und Bekleidung armer Schulkinder. Stundenbilder. Töchterheime. Versetzung in die nächsthöhere Klasse. Volksschule. Waisenhäuser. Wochenbuch als Amtsschrift.

Frankfurter S., Dr., Kustos der Universitätsbibliothek in Wien.
Pädagogische Literatur. Pädagogische Zeitschriften. Wilhelm A., Ritt. v.

Gallina Jul., Gymnasialdirektor in Ungarisch Hradisch.
Schülerausflüge, Exkursionen, Reisen.

Gaunersdorfer Joh., Dr., Direktor der landwirtschaftlichen Lehranstalt in Mödling bei Wien.
Landwirtschaftsschulen.

Gföllner Joh., Gymnasialprofessor in Urfahr.
Theologische Lehranstalten.

Güdemann Moritz, Oberrabbiner in Wien.
Israelitische Erziehung.

Gutzmann Alb., Direktor der Taubstummenanstalt in Berlin.
De l'Epée. Heinicke Sam. Sprachstörungen. Taubstummenerziehung und Unterricht.

Habenicht Joh., Schulrat, Direktor der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Linz.
Klasse. Lehrbücher. Lehrerbibliothek. Lehrmittel. Privatunterricht (Privatstudium). Schülervereine. Schulgeld. Schulprogramm. Stipendium (für Schüler). Tier- und Pflanzenschutz.

Hager Evermod, Dr., Gymnasialprofessor in Linz.
Mnemonik. Verbalismus. Wahrhaftigkeit als Erziehungsgrundsatz.

Hassack Karl, Dr., Professor an der k. k Handelsakademie in Graz (früher in Wien).
Handelsschulen. Laternbilder. Skioptikon in der Schule.

† **Heine O.**, Dr., Geheimer Regierungsrat in Weimar.
Ritterakademien.

Hemmelmayer Franz, Edler von Augustenfeld, Realschulprofessor und Privatdozent in Graz.
Chemie an höheren Lehranstalten.

Hennig Martin, Direktor des Rauhen Hauses in Horn bei Hamburg.
Das Rauhe Haus.

Hergel Gustav, Dr., Gymnasialdirektor in Aussig a. d. E.
Erholung, Erholungspausen. Erste Hilfe bei Unglücksfällen. Geschlechtsreife (Pubertät). Hygienische Belehrungen in der Schule. Körperhaltung der Schüler. Körperpflege des Schülers. Physische Erziehung. Schularzt. Schulbäder. Schulbank. Schulgesundheitspflege. Schulhaus: Heizung und Lüftung. Schulhausbau. Schulhaus: Reinigung und Beleuchtung. Schulzimmer. Überbürdung.

Hillardt-Stenzinger Frau Gabriele in Mödling bei Wien.
Weibliche Handarbeiten.

Hintner Florian, Gymnasialdirektor in Wels.
Österreich (Schulwesen).

Höfler Alois, Dr., Universitätsprofessor in Wien.
Gymnasium.

Hübner Max, Rektor in Breslau.
Schulmuseum.

Huemer Eduard, Dr., Realschulprofessor in Linz.
Mundart in der Schule. Rätsel. Sprichwort. Vorlesen.

Huemer Kamillo, Dr., Gymnasialprofessor in Salzburg.
Griechische Erziehung. Harmonische Bildung. Römische Erziehung. Naturgefühl. Universitäten.

Hunziker Otto, Dr., Universitätsprofessor in Zürich.
Girard Gregor. Iselin.

Jäger Oskar, Dr., Geheimer Regierungsrat, Universitätsprofessor in Bonn.
Kollegialität. Schrader W.

Jenschke F. J., Buchhändler in Santiago de Chile.
Südamerika (Schulwesen).

Jerusalem Wilh., Dr., Regierungsrat, Privatdozent in Wien.

als Epoche der Erziehungsgeschichte. Comenius. Deklamation. Denzel. Diätetik. Direktor. Erasmus. Erzählung für Kinder (Märchen, Robinson, Kunst des Erzählens). Erziehender Unterricht. Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen. Erziehung und Unterricht. Erziehungsmethode. Erziehungsschule. Erziehungsziel. Familienerziehung. Fénelon. Flattich. Formalismus und Realismus.

Lindström P. E.
Schweden (Schulwesen).

Loos Josef, Dr., Landesschulinspektor in Linz.
Akademie. Chorsprechen. Disziplinarordnung, Schulordnung. Das Fremdwort in der Schule. Gedike. Hospitieren. Humor in der Schule. Klassenlehrer. Konzentration. Lehrbefähigung für das höhere Schulamt und das Colloquium pro rectoratu. Lehre, Lehrling, Meister. Lehren, Lernen, Unterrichten. Lehrgang. Methode. Mittelschule. Nürnberger Trichter. Pädagogische Seminare. Pädagogischer Takt. Persönlichkeit des Lehrers. Praktische oder angewandte Pädagogik. Probejahr. Sallwürk E. v. Selbsttätigkeit des Schülers beim Unterricht. Studium. Umgang. Vorbereitungsklassen, Vorschulen. Waldschulen.

Martinak Ed., Dr., Universitätsprofessor in Graz.
Individualität. Kinderpsychologie. Maturitätsprüfung. Präparieren. Prüfungen der Schüler und Klassifizieren. Suggestion. Vererbung. Wiederholung. Zeugnis.

Mell Alex., Regierungsrat, Direktor des Blindeninstituts in Wien.
Blindenwesen.

Michalitschke Anton, Bezirksschulinspektor in Prag.
Amtsschriften.

Mollberg A., Dr., Bezirksschulinspektor in Weimar.
Frauenbildung. Mädchenerziehung.

Morres Ed., Dr., Leiter der Elementarschule in Kronstadt (Siebenbürgen).
Frage und Antwort im Unterricht. Methodische Einheit.

Muff Chr., Dr., Geh. Regierungsrat, Rektor der k. Landesschule in Pforta.
Idealismus und Realismus in der Erziehung. Klassisches Altertum in der Schule. Kultur und Schule.

Nader E., Dr., Realschuldirektor in Wien.
Englischer Unterricht.

Nagel Joh., Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Budweis.
Bienenzucht. Blumenpflege. Haushaltungskunde. Haushaltungsschulen. Landwirtschaftslehre. Obstbaumzucht. Schulgarten.

Natorp Paul, Dr., Universitätsprofessor in Marburg (Hessen).
Pestalozzi.

Nawratzki E., Dr., Chefarzt der Privat-Irrenanstalt in Wannsee bei Berlin.
Geistige Getränke. Halluzinationen. Kleptomanie. Nervensystem. Schlaf. Seelenkrankheiten.

Paul Johann, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Linz.
Phonetik. Sage.

Pejscha Franz, Realschuldirektor in Wien.
Französische Sprache als Unterrichtsgegenstand.

Petzel Rud., Oberlehrer in Wien.
Handfertigkeitsunterricht.

Popek Anton, Gymnasialprofessor in Linz.
Landerziehungsheime. Plutarch. Quintilian. Schülerbibliotheken an Mittelschulen. Winkelschulen. Inhaltsverzeichnisse.

Pröll Laurenz, Dr., Gymnasialdirektor i. R. in Linz.
Heimatskunde in höheren Schulen.

Pulitzer Julie, Übungsschullehrerin in Linz.
Heimatskunde in der Volks- und Bürgerschule. Mutter.

Przibilla F., Rektor in Zabrze (Preußisch-Schlesien).
Deutscher Sprachunterricht in zweisprachigen Schulen.

Redaktion.
Frick O., Jäger O., Lindner G. A., Uhlig G., Ziegler Th.

Rein Wilh., Dr., Universitätsprofessor in Jena.
Wissenschaftliche Pädagogik.

Rolleder A., Realschuldirektor in Steyr.
Aufnahme der Schüler und deren Abgang von der Schule. Ausfall des Unterrichts (Ferien). Dienstwohnung. Errichtung und Erhaltung der Volks- und Bürgerschulen. Freigegenstände. Klassenbuch. Konferenzen. Lehrplan. Überfüllung der Schulklassen.

Röttinger Josef, Professor an der Staatsgewerbeschule in Wien.
Gewerbeschulen.

Rude Adolf, Rektor in Nakel a. d. Netze.
Methodik.

Rusch Gustav, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Wien.

Biographien im Unterricht. Astronomische Geographie. Geographie (Unterricht im allgemeinen). Geschichte in der Volks-, Bürgerschule und Lehrerbildungsanstalt. Mythologie. Quellenschriften.

Sallwürk E. v., sen., Geheimer Rat im G. H. Oberschulrat in Karlsruhe.
Formalstufen. Geschichte der Pädagogik. Herbart. Herbarts Schule. Herbarts praktische Ideen. Interesse. Locke. Reihenreproduktion. Religiosität. Rousseau, Zielangabe.

Schicht Franz, Dr., Professor an der Marineakademie in Fiume.
Nautische Schulen und Akademien.

Schickinger Hermann, Gymnasialprofessor in Linz.
Kommentare. Privatlektüre.

Schiffmann Konrad, Dr., Professor am Collegium Petrinum in Urfahr.
Eremitenschulen. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Humanismus und Humanisten. Indisches Schulwesen. Jesuitenschulen. Milde Ed. Piaristenschulen. Schulbrüder.

Schiefthaler Franz, Direktor der Staatsgewerbeschule in Linz.
Handwerkerschulen. Industrieschulen.

† **Schiller Hermann, Dr.**, Geheimer Oberschulrat in Leipzig.
Abhärtung. Adelige Erziehung (Fürstenerziehung). Affekt. Altersstufen. Alumnat. Analyse und Synthese. Annehmlichkeit des Unterrichts. Anschaulichkeit des Unterrichts. Armenschule. Ästhetische Bildung. Aufgabe. Aufklärungspädagogik. Aufsicht. Auswendiglernen. Autorität. Bahrdt. Beobachtung. Berufswahl. Bilder im Unterricht. Bildungswert der Lehrfächer. Bonitz. Bosheit, boshaft. Curtmann. Direktorenkonferenzen. Dörpfeld. Durchführung der Schulklassen. Einprägen (Memorieren). Elternhaus und Schule. Ermüdung. Exner. Experiment in der Pädagogik. Externat und Internat für Lehrerseminarien. Fabeln. Fachschulen. Falk J. D. Fellenberg. Ferien. Fleiß. Formale Bildung. Kretinismus.

Schiller-Leclair.
Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen. Aufmerksamkeit. Bewußtsein, Selbstbewußtsein. Charakter, Charakterbildung. Ehrgefühl, Ehrgeiz, Ehrtrieb. Ethik.

Schmid Stephan, Direktor der höheren Forstlehranstalt in Reichsstadt (Böhmen).
Forstschulen.

Scholz Ed., Schuldirektor in Pößneck.
Rein Wilh.

Scholze Anton, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Eger.
Musikunterricht. Musikschulen.

Schröer Heinrich, Städtischer Turnwart in Berlin.
Euler. GuthsMuths. Jäger O. Jahn. Jugendspiel. Lion. Maßmann. Maul. Spielbewegung. Spieß. Turnen. Wassmannsdorff.

Seeger Alois, Realschulprofessor in Wien.
Der Bildungswert der modernen Sprachen. Fortbildung der Lehrer moderner Sprachen.

Šević Milan, Dr., Professor in Belgrad.
Serbien (Schulwesen).

Snowden Albert, Professor der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in New York.
Vereinigte Staaten von Nordamerika (Schulwesen).

Sobota Anton, Gymnasialprofessor in Baden bei Wien.
Konvikte und Pensionate.

Stocklaska Ottokar, ehemaliger Direktor des städtischen Mädchenlyzeums in Brünn.
Österreichisches Mädchenlyzeum.

Streinz Franz, Dr., Gymnasialprofessor in Wien.
Deutscher Sprachunterricht an höheren Schulen.

Thalmayr Franz, Dr., Gymnasialdirektor in Ried.
Einzel- und Massenunterricht. Sammeltrieb.

Thumser Viktor, Dr., Regierungsrat, Gymnasialdirektor in Wien.
Elternabende. Parallelgrammatiken. Schriftstellerlektüre an Gymnasien. Schulfeste.

Toischer Wendelin, Dr., Gymnasialdirektor in Saaz.
Aussprache. Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen (Koedukation). Gesinnungsunterricht. Hausaufgaben. Hochschulen. Klassenarbeiten (Extemporalien). Lehrervereine höherer Schulen. Realien. Theater. Willmann O.

Trüper J., Direktor des Erziehungsheims a. d. Sophienhöhe bei Jena.
Schwachsinn und Abnormenfürsorge.

Tupetz Theodor, Dr., Landesschulinspektor in Prag.
W. v. Humboldt. K. Kehr. Kellner. A. H. Niemeyer. Palmer. K. G. v. Raumer. Fr. H. Chr. Schwarz. K. V. Stoy. Zerrenner.

Uhlig G., Dr., Geheimer Hofrat, Universitätsprofessor in Heidelberg.
Berechtigungen. Einheitsschule. Reformschulen. Stundenplan. Wolf Fr. A.

Wagner Hans, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Wien.
Gesangunterricht. Kinderlied.

Wallentin Ignaz, Dr., Regierungsrat, Landesschulinspektor in Wien.
Arithmetik an höheren Schulen. Physik an Mittelschulen.

Wehmer Rich., Dr., Regierungs- und Geheimer Medizinalrat in Berlin.
Ansteckende Krankheiten. Auge. Geschlechtliche Verirrungen. Hand (Rechts- und Linkshändigkeit). Impfung. Kurzsichtigkeit. Ohr und Ohrenleiden. Rückgratsverkrümmungen. Schulkrankheiten. Tabak.

Weiß Anton, Professor an der deutschen Lehrerinnenbildungsanstalt in Prag.
Instruktionen. Neuschule.

† **Wendt F. M., Dr.,** Schulrat, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Troppau.
Gedächtnistheorie. Pädagogisch-psychologische Laboratorien. Strümpell A. H. L.

Wiesenberger Franz, Lehrer in Mauthausen.
Jugendlektüre und Jugendschriften. Schülerbibliotheken an Volksschulen.

Willmann Otto, Dr., Hofrat, Universitätsprofessor i. R. in Salzburg.
Autodidaxie. Campe. Darstellender Unterricht. Entwickelnder Unterricht. Erklärender Unterricht. Historische Pädagogik. Kant. Mittelalterliches Bildungswesen. Pädagogik. Philanthropinismus. Priesterliche Erziehung. Salzmann. Schulmeister. Sozialpädagogik. Stadtschulen des Mittelalters. Trapp. Unterricht. Waitz. Ziller.

Windel Rud., Dr., Professor der Lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen in Halle a. d. Saale.
A. H. Francke. Franckesche Stiftungen. Pietismus. Weigel Erh.

Zeehe Andreas, Dr., Regierungsrat, Gymnasialdirektor i. R. in Villach.
Geschichte an höheren Schulen.

Zeidler Jakob, Dr., Gymnasialprofessor in Wien.
Schultheater.

Zenz Wilhelm, Dr., Landesschulinspektor i. R. in Linz (jetzt in Wien).
Approbation der Lehrbücher und Lehrmittel. Einklassige Volksschule. Erstes Schuljahr. Felbiger. Fortbildung der Lehrer. Kindermann. Konzentrische Kreise. Lehrer. Lehrerbildung. Lehrerbildungsanstalten. Lehrervereine (Volks- und Bürgerschulen). Lehrerversammlungen. Montaigne. Musterlektionen. Musterschulen (Normalschulen). Naturgemäßheit des Unterrichts. Naturgeschichte an Volks- und Bürgerschulen. Oberlehrer. Patronat. Präparandenschulen. Prüfungen der Lehrer und Lehrerinnen. Ratke. Reuchlin. Rochow. Schultafel. Spener. Sturm Joh. Trotzendorf. Übungsschule. Vierthaler.

Zöchbauer Johann, Dr., Direktor des Privatgymnasiums in Urfahr.
Konfessionelle Schule. Schulgebet. Schulgottesdienst.

Inhaltsverzeichnis.

Die fettgedruckten Wörter und Zahlen bezeichnen die selbständigen Artikel.
Die Verweisungen beziehen sich zunächst auf das Inhaltsverzeichnis.

A.

B.

C.

D.

E.

F.

G.

H.

I.

J.

K.

L.

M.

N.

Q.

R.

T.

U.

V.

W.

Verbesserungen.

I. Band.

S. 7, Sp. 2, Z. 26 v. o. Locke (1632—1704).
„ 18, „ 2, „ 22 „ Hogguer u. Wangenheim.
„ 19, „ 1, „ 22 „ Bursen.
„ 19, „ 2, „ 4 v. u. Bendersche.
„ 21, „ 1, „ 8 v. o. 13. Jahrh.
„ 21, „ 1, „ 12 „ gelehrten Unterr.
„ 36, „ 2, „ 20 „ Jäger.
„ 57, „ 1, „ 2 „ Schreber.
„ 57, „ 2, „ 17 v. u. Eulenberg-Bach.
„ 57, „ 2, „ 15 „ Uffelmann.
„ 71, „ 1, „ 8 v. o. umgangen.
„ 73, „ 1, „ 14 „ dort.
„ 78, „ 2, „ 3 „ verbindenden.
„ 107, „ 2, „ 23 v. u. Smiles S., D. Charakter.
„ 117, „ 1, „ 16 v. o. Hauteville.
„ 123, „ 2, „ 17 „ brennende.
„ 151, „ 1, „ 6 „ sittliche.
„ 156, „ 1, „ 26 „ Sallwürk.
„ 171, „ 1, „ 13 v. u. Haß.
„ 172, „ 1, „ 17 v. o. Közle.
„ 208, oben Comenius.
„ 208, Sp. 1, Z. 4 u. 5 v. u. rectoratu u. Lehrbefähigung.
„ 204, Sp. 1, Z. 6 v. o. Böhmen statt Mähren.
„ 204, „ 1, „ 12 v. u. Sp. 2, Z. 27 v. u. Geer.
„ 243, „ 1, „ 16 „ 18. Jahrh.
„ 243, „ 1, „ 22 v. o. Harder.
„ 263, „ 2, „ 25 „ jedem.
„ 271, „ 1, „ 20 „ Dobschal.
„ 331, „ 1, „ 15 v. u. 1492.
„ 332, „ 1, „ 9 „ Compayré.
„ 366, „ 1, „ 25 v. o. werden.
„ 371, „ 2, „ 15 „ Bion u. 1876.
„ 382, „ 2, „ 7 v. u. Schultze.
„ 405, „ 2, „ 22 v. o. Sendler.
„ 418, „ 1, „ 25 v. u. Strümpell.
„ 469, „ 2, „ 18 v. o. Macon.
„ 482, „ 2, „ 4 „ Musterschule.
„ 489, „ 1, „ 17 v. u. Portugall.
„ 493, „ 1, „ 25 „ Brahn.
„ 527, „ 2, „ 21 „ die Beweise für die Lehre.
„ 572, „ 1, „ 19 „ 16.
„ 587, „ 2, „ 5 „ Lindner-Leclair.
„ 594, „ 2, „ 4 v. o. „
„ 654, „ 1, „ 8 „ Rabstein.
„ 669, „ 1, „ 13 „ Friesen.
„ 676, „ 2, „ 12 v. u. vorbezeichnet.
„ 729, „ 2, „ 12 „ Teubner.
„ 737, „ 2, „ 19 v. o. ergänze: von Frauen besucht.

S. 748, Sp. 2, Z. 17 v. o. Lehrkunst und Lehrhandwerk.
„ 761, Sp. 1, Z. 21 „ Wiederholung.
„ 825, „ 1, „ 22 „ Appell.
„ 964, „ 1, „ 7 v. u. Lehramtskandidat.
„ 1035, „ ?, „ 4 v. o. von.
„ 1036, „ 1, „ 17 „ 1772.
„ 1039, „ 1, „ 13 v. u. Spielkarten.
„ 1050, „ 1, „ 21 v. o. Salzuflen.

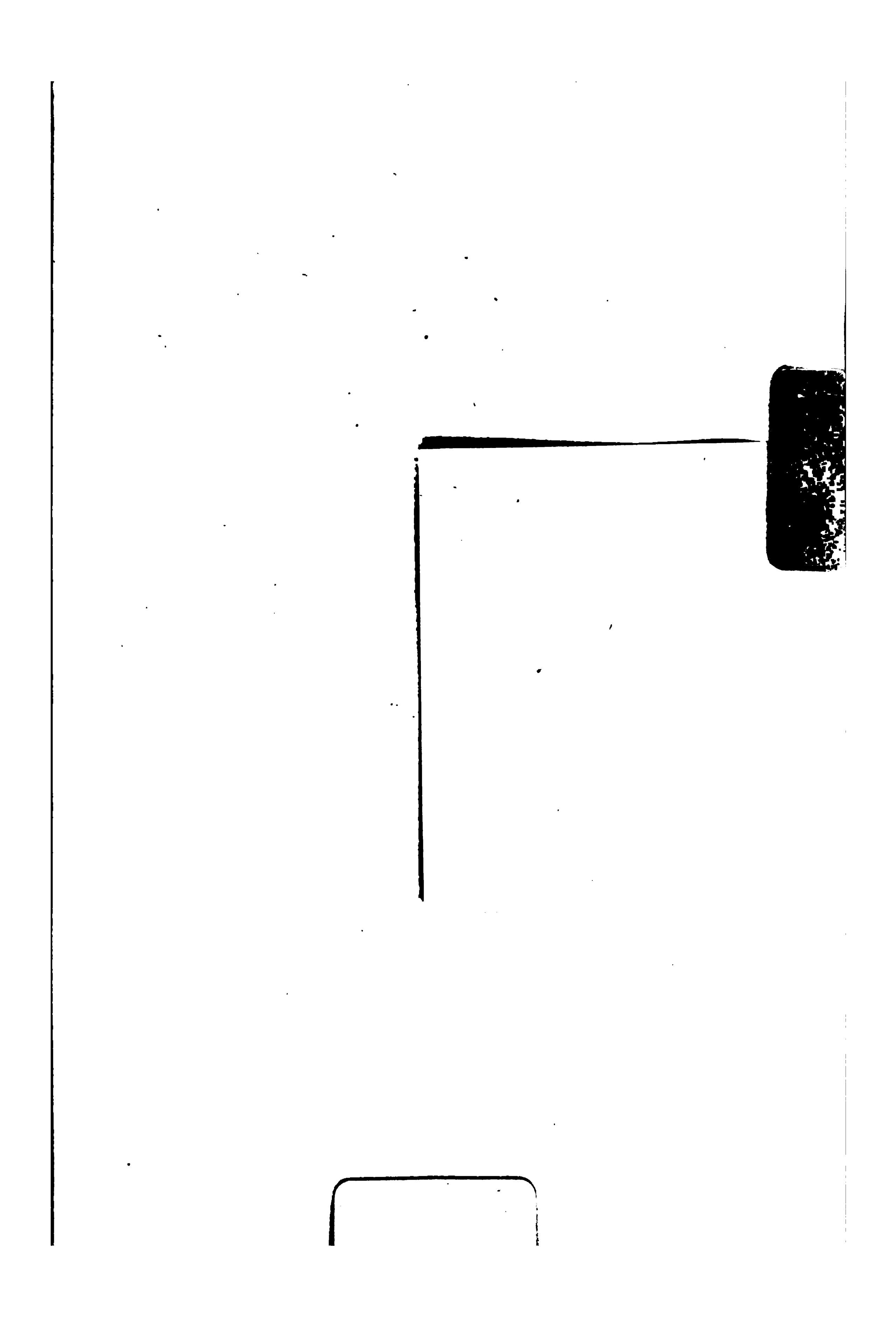
Da während des Druckes manche Änderungen; und Kürzungen der Artikel notwendig wurden, so stimmen manche Verweisungen nicht und sind daher zu streichen oder zu verbessern; so ist

S. 14, Alexandrinische Schule zu streichen; ebenso
„ 68, Sp. 1, Z. 27 der Verweis auf Artikel „Ausschließung."
„ 78, S. 116, Sp, 1, Z. 12 v. o. Disziplin u. Disziplinargesetze; dafür Disziplinarordnung.
„ 187, Carcer s. Karzer.
„ 187, Sp. 2, Z. 3 v. u. ist „Gewissensbildung" zu streichen, ebenso
„ 189, Sp. 1, Z. 7 v. o. S. 259, Sp, 2, Z. 2 v. u. S. 506, Sp. 1, Z. 18 v. o.
„ 212, Corrigieren s. Korrektur u. Zensur der schriftl. Arbeiten.
„ 257, Sp. 1, Z. 14 v. o. statt Gymnastik der Sinne: Sinnesübung.
„ 284, Sp. 2, Z. 23 v. u. ist Volksschule zu streichen.
„ 405, Sp. 1, Z. 26 v. u. statt Kinderhorte: Jugendhorte u. statt Ferienreisen: Schülerausflüge.
„ 518, Genie s. Begabung zu streichen.
„ 581, Sp. 1. Z. 29 v. u. statt Geistesstörungen: Seelenkrankheiten.
„ 650, Sp. 2, Z. 24 v. u. Analogie, kein Artikel.
„ 673, „Haus u. Schule" füge hinzu: Elternhaus u. Schule.
„ 731, Sp. 1, Z. 21 v. u. statt Exkursionen: Schülerausflüge.
„ 761, „Immanente Repetition" statt Schwachsinn: Wiederholung.
„ 884, Sp. 2, Z. 20 v. o. ist Kinderbewahranstalt zu streichen.
„ 860, Kleidung; statt des angegebenen Artikels ist Diätetik, Physische Erziehung einzusetzen.
„ 933, Sp. 2 bei Kunstgewerbeschulen ist Kunstakademien zu streichen.
„ 1005, Sp. 2, Z. 18 v. o. statt Lehrbücher: Bücher u. Hefte.
„ 1028, Sp. 2, Z. 5 v. o. statt Artikulation: Formalstufen.

II. Band.

S. 32, Sp. 2, Z. 27 v. o. Katechese.
„ 34, „ 1, „ 6 „ Rohden.
„ 78, „ 1, „ 5 v. u. „Sprech- und Redeübungen" kein selbständiger Artikel; siehe dafür Mündlicher Gedankenausdruck und deutscher Sprachunterricht.
„ 86, Sp. 1, Z. 10 v. o. Lesebücher.
„ 138, „ 1, „ 16 „ Tabak, ebenso S. 396, Sp. 1.
„ 191, in der Tabelle „Lehrerbildungsanstalten" sind unter den 7 Lehrerbildungsanstalten des Küstenlands die 6 Vorbereitungsklassen (s. S. 966) mitgezählt.
„ 199, Sp. 2, Z. 19 v. u. s. dazu den Nachtrag.
„ 290, „ 2, „ 31 „ Pabst.
„ 352, „ 2, „ 28 v. o. an statt von.
„ 389, „ 1, „ 29 v. u. Fr. J. Lang.
„ 437, „ 1, „ 9 „ statt des Angegebenen einzusetzen: Staats- und Gesellschaftskunde.

S. 523, Sp. 2, Z. 27 v. u. enseignement.
„ 551, „ 1, „ 1 „ statt seine eines.
„ 688, „ 2, „ 1 v o. Munk Max.
„ 708, „ 2, „ 1 u. 2 v. o. Herrad v. Odilien.
„ 721, „ 1, „ 24 v. u. Erziehungsschule.
„ 730, „ 2, „ 19 v. o. Schiner.
„ 731, „ 2, „ 13 v. u. körperlichen.
„ 817, „ 1, „ 10 v. o. ist statt des Angegebenen einzusetzen: Erklärender Unterricht, Methodik.
„ 842, Sp. 2, Z. 11 v. o. Barth.
„ 853 oben Theater.
„ 883, Sp. 1, Z. 19 v. o. Wiersma.
„ 951, „ 1, „ 8 v. u. für Ruhegehalt: Ruhegenüsse.
„ 959, Sp. 2, Z. 1 v. o. ist Volksbibliotheken zu streichen, ebenso
„ 970 Vorsätze, s. Ethik u. s. w. und
„ 1027 Wunderkind u. s. w.




Widener Library
3 2044 089 244 271